

1087

## NUOREN SOSIAALINEN SOPEUTUMATTOMUUS: TAPAUSTUTKIMUS

Erja Kautto - Knape

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kesä 1998

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kautto-Knape, Erja. 1998. Nuoren sosiaalinen sopeutumattomuus: tapaustutkimus.** Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia peruskoulun yläasteen oppilaan sosiaalista sopeutumattomuutta ja mikro-tason vuorovaikutussuhteita. Lähtökohtana oli ekologinen viitekehys, joka perustuu Bronfenbrennerin teoriaan. Tutkittavana oli yläasteikäinen avohuollollisesti lastenkotiin sijoitettu poika. Sijoituksen syitä olivat luvattomat poissaolot koulusta sekä yleinen sosiaalinen sopeutumattomuus. Tutkimuksen aineiston keräsin havainnoimalla, haastatteluilla sekä kirjallisista dokumenteista. Kenttäjakson edetessä kokosin tutkimusaineistoa siten, että saatu uusi tieto tarkensi ja täydensi jo olemassa olevaa tietoa. Löydösten mukaan pojan sosiaaliseen sopeutumattomuuteen näyttäisi liittyvän narsistista tarvetta saada etsiä jännitystä, ”säpinää”, elämää. Laaja-alaisella, yksilöllisellä ja varhain aloitetulla kasvatus- ja ohjaustoiminnalla sekä yhdyskuntasuunnittelulla voitaneen edistää nuorten yhteiskuntaan sopeutumista ja kouluviihtyvyyttä.

*Asiasanat:* tapaustutkimus (case-study), sosiaalinen sopeutumattomuus (social maladjustment), ekologinen viitekehys (ecology theory), erityispedagogiikka (special education).

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1 NUORTEN SOSIAALINEN SOPEUTUMATTOMUUS</b>	<b>5</b>
1.1. Tutkimuksen tausta	5
1.2. Sosiaalinen sopeutumattomuus	7
1.3. Erityispedagogiikka ja sosiaalinen sopeutumattomuus	8
<b>2 EKOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA JA SYSTEEMINEN AJATTELU</b>	<b>10</b>
2.1 Ekologisen sosiaalistumisprosessin tasot	11
2.2. Käyttäytymisen molaarisuus	13
2.3 Systeeminen ajattelu	16
2.4 Yhteenveto ekologisesta teoriasta	17
<b>3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b>	<b>18</b>
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b>	<b>19</b>
4.1 Tutkimuksen kohde	19
4.2 Etnografinen tapaustutkimus	22
4.3 Tutkimuksen luotettavuus	24
4.3 Aineiston analyysi	26
<b>5 LÖYDÖKSET</b>	<b>28</b>
5.1 Perhe	29
5.1.1 Vanhemmat	29
5.1.2 Koti	31
5.1.3 Tapio	33
5.2 Koulu	37
5.2.1 Opettajat ja koulukuraattori	37
5.2.2 Luokkakaverit	39
5.2.3 Pienryhmä	40
5.3 Sosiaalitoimi	42
5.3.1 Sosiaalityö	42

5.3.2 Lastenkoti	45
<b>6 LÖYDÖSTEN TARKASTELU</b>	<b>47</b>
6.1 Nuoruus ja ystävyysuhteet	48
6.2 Nuorisokulttuuri	49
6.3 Kasvatus ja socialisaatio	51
6.3.1 Perheen kasvatustehtävä	51
6.3.2 Erityiskasvatus ja yhteiskunnallinen sosiaalistuminen	53
6.3.3 Sosiaalitoimi ja socialisaatio	55
6.4 Yhteenveto löydösten tarkastelusta	56
<b>7 JOHTOPÄÄTÖKSET</b>	<b>58</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>61</b>

# 1 NUORTEN SOSIAALINEN SOPEUTUMATTOMUUS

## 1.1 Tutkimuksen tausta

Tämän tutkimuksen lähtökohtana olivat useat toivottomalta tuntuneet tilanteet, joihin jouduin ollessani opettajana eri kouluissa sekä ala- että yläasteella. Usein varsinkin yläasteen oppilailla oli poissaoloja. Käsittämättömiä ne olivat siinä mielessä, ettei mitään selkeätä syytä poissaoloihin ja häiriköivään käyttäytymiseen ollut löydettävissä. Usein tällainen oppilaiden käyttäytyminen aiheutti vanhemmissa ahdistusta ja neuvottomuutta, joskus myös syyllisyydentunteita. Opettajan työssä oli hyvin vaikea paneutua syvällisemmin näihin ongelmiin eikä aina edes moniammatillisen oppilashuoltoryhmän työskentely tuottanut toivottavia tuloksia.

Sosiaaliselle sopeutumattomuudelle on monia rinnakkaiskäsitteitä, joista useat ovat synonyymejä keskenään. Erityispedagogiikan alueella on yleisesti käytetty jakoa sosiaaliseen sopeutumattomuuteen ja tunne-elämän häiriöön (Koro & Moberg 1982, Weinberg 1992). Koro ja Mobergin (1988) mukaan sosiaalinen sopeutumattomuus on ulospäin suuntautuvaa ja toisia häiritsevää käyttäytymistä ja se on vahvasti kontekstisidonnainen ilmiö (Cohen & Siegel 1991). Tässä tutkimuksessani käytän sosiaalisen sopeutumattomuuden käsitettä kuvaamaan nuoren käyttäytymisongelmia sekä koulussa että vapaa-aikana.

Opetustyötä koulukontekstissa ja ennen kaikkea luokkatyöskentelyyn liittyviä sopeutumisongelmia on tutkittu runsaasti. (Tattum 1986; Takala 1992; Koro 1991; Lindeman et al. 1997; Kivirauma 1996; Lempiäinen 1996). Sosiologisena ilmiönä nuorten sosiaalista sopeutumattomuutta ovat tutkineet muun muassa Sipilä (1982) ja Nilsson (1984). Oppimispsykologisena ilmiönä nuorten käyttäytymishäiriöitä ovat tutkineet Kuusinen ym. (1991) ja sosiaalipsykologisena ilmiönä (Forman 1993; Hocker 1991) ja perhekeskeisenä ilmiönä (mm. Pulkkinen 1988). Useimmat tutkimukset olivat määrällisiä tutkimuksia, jotka liittyvät jonkin yksittäisen osa-alueen tutkimiseen. Tutkimusten tavoitteena on ollut löytää syitä tai syy-seuraus-suhteita ja myös syyllisiä. Määrällisten, suuriotantaisten tutki-

musten lisäksi tarvitaan kuitenkin syvällistä tutkimustietoa yksittäisistä tapauksista. Sosiaalinen sopeutumattomuus on monitasoinen ongelmakokonaisuus, jonka sekä tutkimisessa että interventioiden suunnitteluissa ja toteutuksessa tarvitaan kokonaisvaltaista näkemystä. Lisäksi tutkimukset tulisi tehdä nuorten omissa asuin- ja elinympäristöissä. Lasten ja nuorten kokonaiskuntoutus ohjelmien suunnittelun ja toteutuksen tulisi perustua *yksilöllisiin* tarpeisiin ja tietoihin.

Tutkimukseni tarkoitus on ymmärtää nuoren kehittymistä eri konteksteissa ja sitä miten hän kokee maailmansa ja millaisia merkityksiä hän antaa kokemilleen asioille eri ympäristöissä. Otin lähestymistavakseni bronfenbrenneriläisen ekologinen teorian, jolla yritän lisätä ymmärtämystä näiden erilaisten kulttuurien välillä ja sisällä. Ekologinen lähestymistapa ottaa huomioon oppilaan sekä koulu-, koti- että vapaa-ajanympäristön ongelman määrittelyssä, arvioinnissa ja ratkaisun etsimisessä. Tarkastelen ongelmaa tässä viitekehyksessä eri näkökulmista samalla ottaen huomioon eri tasojen väliset yhteydet (Bronfenbrenner 1979, 18-21). Pyrkimyksenäni on ymmärtää vuorovaikutusjärjestelmää, jonka yksi osa on sosiaalinen sopeutumattomuus. Ekologista, kontekstiin sidotun käyttäytymisen tarkastelua voi rinnastaa systeemiseen ajatteluun. Systeeminen ajattelu on tapahtumien tarkastelua esiintymiskontekstissaan ja huomio kiinnitetään eri osajärjestelmien välisiin vuorovaikutussuhteisiin (Laaksonen & Wiegand 1989).

Tutkimusaineiston validiutta lisäävät informanttien omat kertomukset kokemuksestaan sekä tapahtumista ja niiden tulkinnoista (Achenbach 1985). Etenkin erityispedagogiikan alalla ongelmaisen nuoren omien näkemysten tulkinta ja niiden perusteella suunnitellut interventiot tuottavat tasapainoa ja täsmävyyttä erityisopetuksen- tai kasvatuksen tarjonnan ja tarpeen välillä. Relevantin tutkimusaineiston keräämisessä aiheuttavat kuitenkin ongelmia nuorten varauksellinen suhtautuminen vieraisiin ihmisiin, etenkin tutkijoihin. Tutkimuksen validiutta saattavat vähentää Achenbachin (1985) mukaan myös tutkittavan rajoittunut käsityskyky kysymysten tarkoituksesta sekä vastatessa heikko kielellinen kommunikointikyky. Laadullisilla tutkimusmetodeilla voidaan tutkimustilanne säilyttää mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa ja tutkijan ja tutkittavan välinen luottamus ja ”samanhenkisyys” (Syrjälä et al. 1994; Bogdan 1992) vähentävät erilaisten kulttuuristen taustatekijöiden haitallista vaikutusta. Tämän tutkimukse-

ni olen tehnyt etnografisena tapaustutkimuksena. Kolmen kuukauden harjoittelujakson aikana seurasin ohjaajana tutkimani nuoren elämää lastenkodissa. Luottamuksellinen tutkija-tutkittava-suhde sekä tutkijan subjektiivisuuden liiallinen korostuminen saattavat kaventaa havaintoaineistoa (Patton 1990). Omassa tutkimuksessani olen vähentänyt tätä epäkohtaa käyttäen monimenetelmällistä aineistonkeruuta: haastatteluita, havainnointia ja aineistodokumentteja.

## 1.2 Sosiaalinen sopeutumattomuus

Sosiaalisen sopeutumattomuuden käsitevalintoja voivat ohjata erilaiset syykäsitykset esimerkiksi biologinen vs. ekologinen. Valinnan kriteerinä saattavat olla myös käyttäytymisen sisältö ja intensiteetti. Toisilleen rinnakkaisia termejä ovat: *ongelmakäyttäytyminen* (problem behavior), *käyttäytymishäiriö* (conduct disorder), *tunne-elämältään häiriintyneet* (emotionally disturbed), *sopeutumattomuus* (social maladjustment). Takala (1992) on väitöskirjassaan ottanut käyttöön termin *kouluallergia*. Hän perustelee sen sopivuutta sillä, että opettajat ja työvoimaviranomaiset ymmärsivät käsitteen heti ja varsin samansuuntaisesti. Samoin termi sopisi maallikoillekin helposti aukeavan mielikuvansa vuoksi. Käsite ei kuitenkaan ole levinnyt kuluneen viiden vuoden aikana kasvatusalan termistöön eikä arkikieleenkään.

*Vandalismilla* tarkoitetaan sellaista rikollisuuden lajia, jossa yhteiskuntaa kohtaan suuntautunut kapina ilmenee yhteisen omaisuuden rikkomisena tai turmelemisena, esimerkiksi ikkunoiden rikkomisena ja graffitien tekemisenä sekä yleisesti hyväksytyjen käyttäytymistapojen vastaisena käyttäytymisenä. Vandalismille on tyypillistä, että sen avulla ei pyritä saamaan mitään ulkoista hyötyä (Nilsson 1984, 18-19). Vandalismi on lähinnä sosiologian käsite, vastaava kehityopsykologian termi on *antisosiaalinen käyttäytyminen*. Joskus ilkivalta, näpistely ja varkaudet ovat enemmänkin tekemisen ja jännityksen etsimistä, ”säpinän” luomista. Näin käyttäytyvät nuoret eivät ajattele toimintansa seurauksia. Käyttäytymisen laukaisee joskus siirtyminen pois tutusta ympäristöstä, kotoa, koulusta tai paikkakunnalta tai valvonnan lakkaaminen muista syistä (Saarinen 1989, 169).

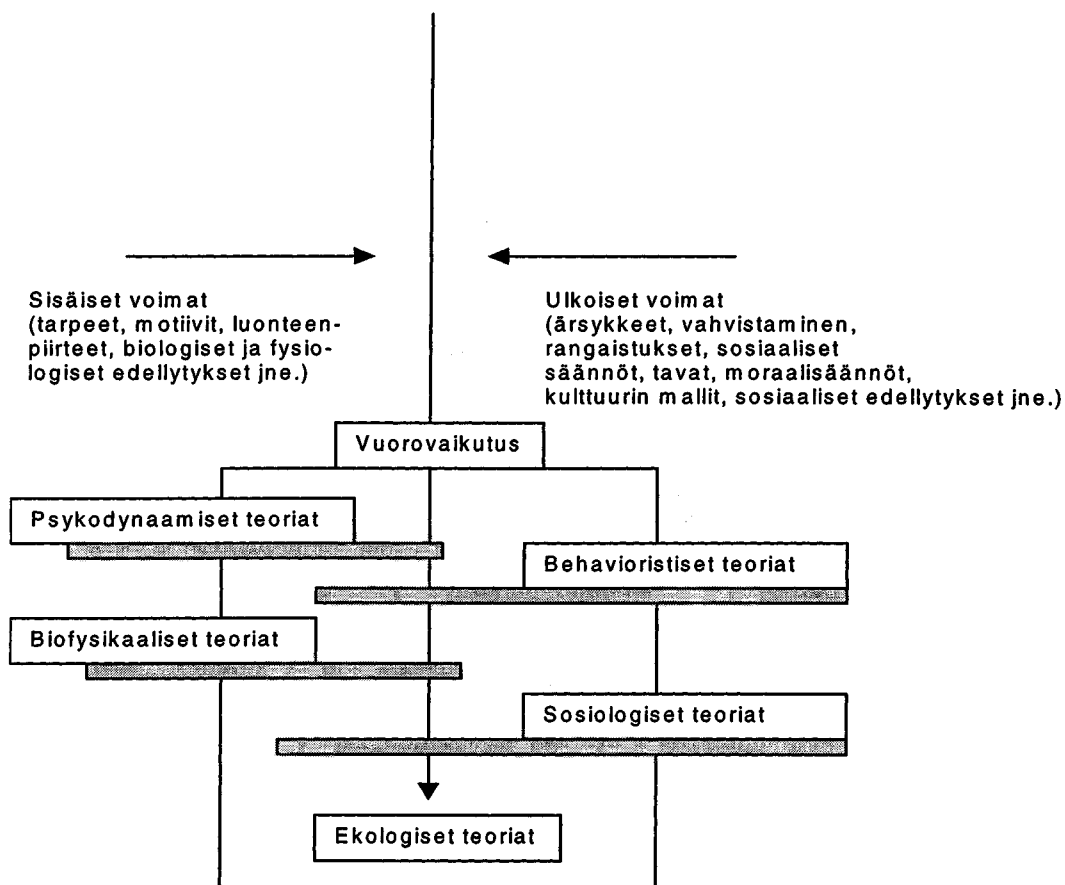
### 1.3 Erityispedagogiikka ja sosiaalinen sopeutumattomuus

Erityispedagogiikassa on yleisesti käytetty jakoa sosiaaliseen sopeutumattomuuteen ja tunne-elämän häiriöön (Koro 1982, Weinberg 1992). Käyttäytymishäiriöisten jako tunne-elämältään häiriintyneisiin ja sosiaalisesti sopeutumattomiin on osittain teoreettinen. Jaon tehtävänä on selkeyttää käsitteen määrittelyä, mutta tarkoitus ei ole käyttää käsitteitä luokitteluun käytettävän diagnosoinnin pohjana. Käytännössä on vaikea erotella toisistaan tunne-elämän häiriintyneisyyttä ja sosiaalista sopeutumattomuutta kuvaavia oireita. (Koro 1982, 179.)

Ahvenainen, Ikonen & Koro. (1994,106) arvioivat, että normalisaatioideologian ja sitä toteuttavien integraatio- ja mainstreaming-ajattelun mukaan tulisi välttää leimaavia erityisnimikkeitä käyttävää luokittelua. Erityisesti sosioemotionaalisesti häiriintyneiden luokittelulla saattaa olla haitallisia vaikutuksia: sopeutumattomaksi, käytöshäiriöiseksi, tunne-elämältään häiriintyneeksi tai nuorisoriikolliseksi nimeäminen on erityisen leimaavaa ja saattaa vaikuttaa voimakkaasti nuoren itsetuntoon. Käsiteviidakon kirjavuuden ja raportoinnin selkeyttämisen vuoksi käytän tässä tutkimuksessani käsitettä sosiaalinen sopeutumattomuus kuvatessani nuoren ongelmia käyttäytymiskonteksteissaan.

Kuviossa 1 on esitetty kaaviona sosiaalisen sopeutumattomuuden eri teoriat, jotka Apterin (1982, 14-18) ovat: bio-fysikaalisia, behavioristisia, psykodynaamisia, sosiologisia ja ekologisia. Näistä ekologinen näkemys korostaa vuorovaikutusta lapsen ja ympäristön välillä. Häiriökäyttäytymisen taustalla on sekä sisäisiä että ulkoisia voimia, joiden vaikutuksesta lapsen ja hänen ympäristönsä välinen vuorovaikutussuhde häiriintyy. (Koro 1986, 395-399; Virkkunen 1985, 241-253.)





KUVIO 1. Sosiaalisen sopeutumattomuuden syitä koskevia teorioita  
(Apter 1982, 17; Koro 1986, 395)

Sosiaalisesti sopeutumattoman oppilaan koulun kontekstissa Koro (1982) määrittelee sellaiseksi, joka käyttäytymisellään aiheuttaa toistuvasti erilaisia häiriöitä ja estää näin oppimisyhteisön työskentelyä. Tällaiselle oppilaalle tyypillistä käyttäytymistä ovat koulun asettamien normien rikkominen, aggressiivisuus ja asiaton kielenkäyttö. Oppilas vähättelee koulun käyttämiä rangaistuksia. Koulutyöskentelyn suhteen oppilas on välinpitämätön tai heikosti motivoitunut. Nuoren turhautumisen sietokyky sekä keskittymiskyky ovat alhaisia. Sosiaalisesti sopeutumaton oppilas on kuitenkin älylliseltä suorituskyvyltään yleensä normaalitasoa (Moberg 1979). Koulun ulkopuolisessa kontekstissa sopeutumatto-

muuden tyypillisimpiä esiintymismuotoja ovat omaisuusrikokset, yhteisen omaisuuden tuhoaminen ja aggressiivinen käytös. (Koro 1982, 178.)

Tutkimusraporttini seuraavissa osissa esittelen ekologisen teorian yhteiskunnallisia kerrostumia Bronfenbrennerin kaaviona. Kuvio 3 on pelkistetty malli käyttäytymisen molaarisuudesta eli sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksellisyydestä yksilön minäkuvan ja maailmankuvan konstruotumisprosessissa. Viimeisenä vertailen ekologista teoriaa ja systeemistä ajattelua.

Löydösten raportoinnissa olen käyttänyt paljon suoria lainauksia ja olen tietoisesti välttänyt liiaksi ”siivoamasta” haastatteluja, sillä useiden taukojen ja tekstin lyhennelmien välityksellä uskon lukijani voivan tuntea haastattelujen autenttisuuden ja sitä kautta paremmin ymmärtää tulkintojani nuoren käyttäytymisestä. Löydösten perusteella näyttäisi nuoren sosiaalinen sopeutumattomuus liittyvän enemmänkin hauskan pitoon kuin tietoiseen vastarintaan jotain yhteiskunnallista instituutiota kohtaan.

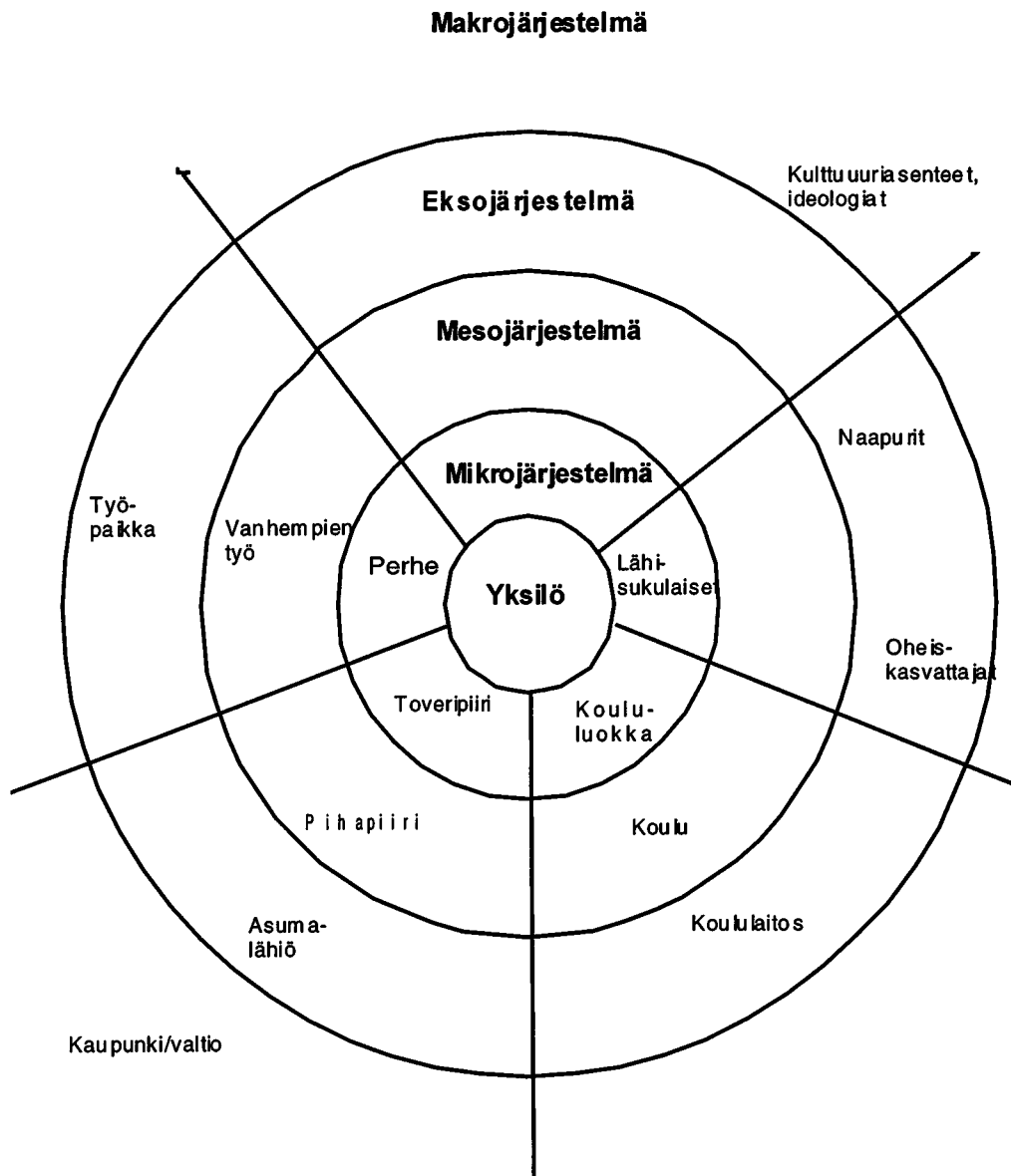
## 2 EKOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA JA SYSTEEMINEN AJATTELU

### 2.1 Ekologisen sosiaalistumisprosessin tasot

Tämä tutkimus perustuu ekologiseen lähestymistapaan, jossa tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan sitä ympäröivässä sosiaalisessa järjestelmässä, jossa hän toimii aktiivisesti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Vuorovaikutus on molemminpuolinen ja jatkuva prosessi, jossa yksilö muovaa ympäristöään ja päinvastoin (Ruoppila 1982, 47-48).

Bronfenbrennerin (1979) ekologisessa sosiaalistumisteoriassa lähtökohtana on yksilön sosiaalistuminen yhteiskunnallisessa kontekstissa ja vuorovaikutus ilmenee yksilön *kehittymisenä*. Tämä lähestymistapa ottaa huomioon sellaiset

ympäristöelementit ja ympäristöjen väliset suhteet, jotka epäsuorasti vaikuttavat siihen ympäristöön, jossa lapsi kasvaa ja kehittyy. Ekologinen ympäristö (Kuvio 2) koostuu eri laajuisista keskenään vuorovaikutuksessa olevista sosiaalisista kerroksista, jotka ovat *mikro-*, *meso-*, *ekso-* ja *makrojärjestelmä* (Bronfenbrenner 1979, 7-8, 11.).



KUVIO 2. Ekologisen sosiaalistumisprosessin tasot (Bronfenbrenner, 1979)  
(Mukaillen Saarinen, Ruoppila & Korhakangas, 1989)

**Mikrojärjestelmä** on lapsen ympäristössä lähin, välitön ympäristö, joka sisältää tavallisesti perheen, toveriryhmän (vertaisryhmän), lähisukulaiset sekä koulu-

luokan. Lapsen kannalta vuorovaikutus mikrosysteemissä on merkittävin. Kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde on perusta muille vuorovaikutussuhteille. Sosiaalisen sopeutumattomuuden mikrotason taustatekijöitä ovat yksilölliset, sosiaaliset ja materiaaliset *voimavarat*. Yksilöllisiin voimavaroihin kuuluvat fyysiset, psyykkiset ja tiedolliset resurssit. *Fyysiset* voimavarat liittyvät yksilön somaattiseen terveydentilaan, *psyykkiset* psykologiseen toimintakykyyn. Näihin molempiin vaikuttavat perintö- ja ympäristötekijät. *Tiedolliset* voimavarat ovat kasvatuksen, koulutuksen ja tiedostamattoman emotionaalisen oppimisen avulla hankittua tietoa. *Sosiaalisilla* voimavaroilla tarkoitetaan yksilön sosiaalisuutta sekä hänen sosiaalista verkostoaan, sen laajuutta ja kiinteyttä. Materiaaliset voimavarat luovat usein edellytykset yksilöllisten ja sosiaalisten voimavarojen hankinnalle. (Saarinen 1989; Bronfenbrenner 1979; Warr 1990.)

*Mesojärjestelmä* on prosessiluonteinen, mikrosysteemejä yhdistävä kokonaisuus, johon kuuluu esimerkiksi vanhempien työ, kodin ja koulun yhteistyö, koko koulun tai kerrostalon pihapiiri. Sosiaalisen sopeutumattomuuden mesotason taustatekijät liittyvät siihen piennryhmään, jossa yksilö elää ja kasvaa kuten perhe. Makrotason taustatekijöillä on vaikutusta mesotason tekijöihin. Yhteiskunnalliset puutteet ja ongelmat voivat vaikeuttaa perheen normaalia arkielämää ja vuorovaikutussuhteita. Perheen puutteelliset ja/tai häiriintyneet vuorovaikutusmallit saattavat siirtyä sukupolvelta toiselle. (Pulkkinen 1977; Saarinen 1989, Bronfenbrenner 1979.)

*Eksojärjestelmä* sisältää yhden tai useamman ympäristön, johon kehittyvä lapsi tai nuori ei osallistu aktiivisesti. Näillä ympäristöillä on kuitenkin välillisesti vaikutusta lapsen lähiympäristöön (Bronfenbrenner 1979, 25). Tällaisia keskenään vaikuttavia systeemejä ovat muun muassa vanhempien sosiaaliset suhteet kodin ulkopuolella ja koko koululaitos. Eksojärjestelmään kuuluu myös sosiaali-toimi erilaisine päätäntä- ja toimeenpano-organisaatioineen. Tässä tutkimuksessa eksojärjestelmää edustavat sekä eteläsuomalaisen kaupungin että keski-suomalaisen kunnan sosiaalitoimistojen sosiaalijohtajat, -sihteerit, aluejohtajat, osastopäälliköt ja sosiaalilautakuntien puheenjohtajat, jotka oman työnsä kautta päättävät lasten ja nuorten ympäristöihin liittyvistä asioista.

*Makrojärjestelmä* on ympäröivän yhteiskunnan ideologinen ja taloudellinen järjestelmä, joka vaikuttaa ja viime kädessä määrittää kaikkien muiden osien toimivuutta (Bronfenbrenner 1979, 26). Sosiaalisen sopeutumattomuuden makrotason taustatekijät ovat bronfenbrenneriläisen teorian mukaan yhteiskunnan *taloudellinen, poliittinen ja ekologinen järjestelmä* sekä *kulttuuri- ja perinnetekijät*. Nämä eri osatekijät voivat hallitsemattomina saada aikaan erilaisia yhteiskunnallisia ongelmia, jotka voidaan ryhmitellä prosessi-, rakenne- ja resurssiongelmiiksi. *Prosessiongelmilla* tarkoitetaan pitkällistä, yhteiskunnallisesti hallitsematonta ja yleensä myös suunnittelematonta kehitystä, jolla on haitallista vaikutusta ihmisen hyvinvointiin. Näitä voivat olla muun muassa yhteiskunnan teollistuminen, kaupungistuminen ja muuttoliike. *Rakenneongelmat* johtuvat yksilön mikrotason voimavarojen hankinnan vaikeutumisesta. Yksipuolisesti kehittyneet asunalähiöt ja kaupunkirakenteen hajoaminen. *Resurssiongelmilla* tarkoitetaan muun muassa asuinyhdyskunnan palveluihin liittyviä ongelmia kuten asuntopula, yhteisten vapaa-aika- ja kokoontumistilojen puute ja huonot liikenneyhteydet. (Saarinen ym. 1989; Bronfenbrenner 1981.)

## 2.2 Käyttäytymisen molaarisuus

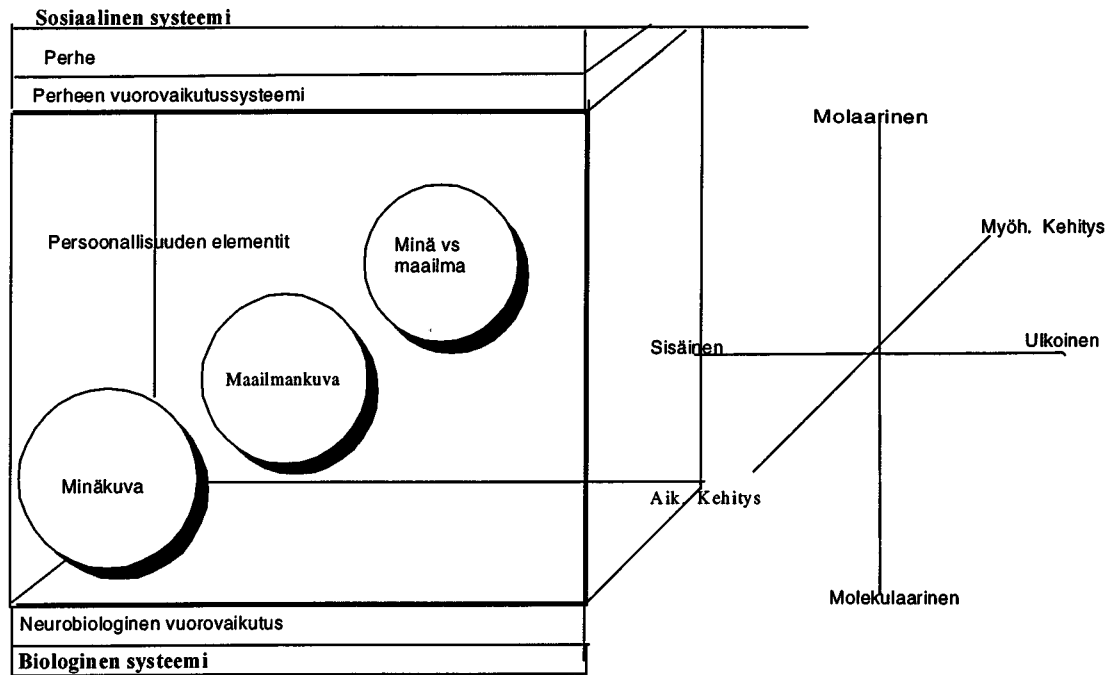
Käyttäytymisen molaarisuus on erityispedagogiikan tietosanakirjassa (Wolman, 1973) (behavior, molar) määritelty neljän eri lähestymistavan mukaan: 1) Laaja yhtenäinen käyttäytymisen yksikkö. 2) Laaja käyttäytymisen elemetti, joka ei ole verrannollinen osiensa summaan. 3) Molaarinen toiminta on määriteltävissä käyttäytymiseksi, joka on muokattavissa oppimisen avulla ja se on päämääräsuuntautuneen käyttäytymisen elemetti sekä 4) Molaarista käyttäytymistä määrittävät ja selittävät enemmänkin psykologiset kuin fysiologiset käsitteet. Vastapoolina molaariselle toiminnalle on molekulaarinen toiminnan taso, joka on lähinnä ihmisen neurobiologista toimintaa, rauhastason aineenvaihduntaa

Bronfenbrenner käyttää lapsen tai nuoren käyttäytymisestä sisäkkäisissä rakenteissa nimeä *molaarinen toiminta*. Kaikki molaariset toiminnat ovat käyttäytymistä, mutta kaikki käyttäytyminen ei ole molaarista toimintaa. Molaarinen toiminta on yksilölle kehityksellisesti merkityksellistä ja jatkuvaa, ajassa pysyvää

toimintaa. Nämä toiminnot sisältävät henkilölle kehityksellisesti merkityksellisiä havaintoja toisista ihmisistä, erilaisia merkityksellisiä vuorovaikutussuhteita toisten ihmisten kanssa sekä sisäisen intention. Havainnoijalle merkityksellisen tekemisen havainnointi inspiroi häntä ryhtymään samanlaiseen toimintaan. Kahden henkilön merkityksellisessä vuorovaikutussuhteessa toisen henkilön kehityksessä tapahtuva muutos muuttaa myös toisen kehitystä. Molaarisen toiminnan intentio tarkoittaa, että toiminnalla on merkitys ja tarkoitus toimijalle hänen subjektiivisten pyrkimystensä vuoksi. (Bronfenbrenner 1981; Cohen & Siegel 1991.)

Molaarisen toiminnan kontekstuaalisuutta ja moniulotteisuutta auttaneen hahmottamaan myös systeemiteoreettinen malli. Persoonallisuuspsykologian tutkija Mayer (1995) on kehittänyt mallin, joka organisoii ja syntetisoi jo olemassa olevia persoonallisuusteorioita ja tutkimuksia. Hänen mallinsa on nimeltään *System-Topics Framework*, jonka voisi suomentaa *järjestelmän pääaiheiden kehys*. Mallin avulla voi hahmottaa esimerkiksi molaarisen toiminnan prosessia. Kuviossa 3 olen yksinkertaistanut Mayerin mallia kuvaamalla vain osan kaikista niistä ympäristön eri elementeistä sekä yksilön persoonallisuuden piirteistä, jotka vaikuttavat yksilön kehitykseen kontekstissaan.

Kognitiivisen psykologian teoriaan yksilön kehityksessä kontekstissaan liittyvät myös yksilön *minäkuvan* sekä *maailmankuvan* konstruointiset. Yksilö on kognitiivisen ajattelun mukaan aktiivinen, jatkuvasti ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa oleva tiedonkäsittelijä, joka luo sekä itsestään että maailmastaan sisäisiä representaatioita sekä testaa niitä. (Saarinen ym. 1989.) Vuorisen (1997,50) mukaan yksilön minäkokemus on tietoisten ja tiedostamattomien ajatusten, mielikuvien, tunteiden, toiveiden kokonaisuus, jonka sisältönä ovat yksilö itse ja hänelle tärkeät ihmissuhteet. *Tietoinen* minäkokemus on *minäkäsitys*, jota käytän tässä tutkimuksessani synonyymina käsitteelle minäkuva.



KUVIO 3 Yksilön persoonallisuuden kehittymien yhteiskunnallisessa kontekstissa. (Yksinkertaistettu versio Mayerin mallista, 1995.)

Mallin mukaan yksilön minäkuvan ja maailmankuvan konstruoitumiseen vaikuttaa aika. Mitä nuorempi henkilö on sitä enemmän minän mallit muodostuvat neuraalisella tasolla ja sisäisten tekijöiden ohjaamana. Iän lisääntyessä toiminta siirtyy lähemmäksi sosiaalista kehityskontekstia, molaariseen suuntaan ja yhä enemmän ulkoisten tekijöiden ohjaamaksi.

Ihmisen kehitys ilmenee Bronfenbrennerin (1997) mukaan yksilön karttuvana käsityksenä ekologisesta ympäristöstään ja suhteestaan siihen sekä hänen lisääntyvänä kykynään havaita, ylläpitää ja muuttaa ympäristönsä ominaisuuksia. Yksilön kehitystasoa voidaan arvioida hänen toimintojensa monipuolisuuden perusteella erityisesti tilanteissa, joissa muut eivät niitä ohjaa. Kehittynyt ihminen etsii vapaa-aikanaan monipuolisia toiminnan mahdollisuuksia. *Kasvatuksen* avulla lasta ja nuorta voidaan ohjata suuntautumaan ympäristöönsä siten, että hän etsii luovia ja vaihtelevia toiminnan mahdollisuuksia jättäytymättä passiivisesti vaikutteita vastaanottavaksi tai muista riippuvaiseksi. (Pulkkinen 1985, 253.)

Ekologiseen lähestymistapaan perustuva kasvatusta on Gibbssin ja Huangin (1989, 386-391) mukaan kaksitasoinen vuorovaikutusprosessi. Ensimmäisellä tasolla toiminnan keskuksena oleva kehittyvä yksilö on vuorovaikutuksessa perheen, koulun, toveripiirin ja muiden yhdyskunnan jäsenten kanssa. Prosessin toisella tasolla nämä osakulttuurit ovat lisäksi vuorovaikutuksessa keskenään. Olennaista on sosiaalistumiseen vaikuttavien tekijöiden samansuuntaisuus: odotetaanko ja vaaditaanko eri mikroympäristöissä samanlaista käyttäytymistä.

### 2.3 Systeeminen ajattelu

Systeemisessä näkökulmassa on keskeistä holistinen, kokonaisvaltainen ajattelu (Patton 1990, 79). Ekologisen viitekehyksen monisäikeisten ja moniulotteisten vuorovaikutussuhteiden tarkastelussa ja havaintoaineiston organisoinnissa auttaa systeemisen ajattelun periaatteiden hyväksikäyttö. Systeeminen ajattelu korostaa, että ainoa todellisuus, jonka tiedämme, syntyy havaintojen tekijän ja havaittavan kohteen vuorovaikutuksena. Tapahtumien kulku on kehämaista ja päättelyssä on keskeistä analogioiden käyttö. Sosiaalisessa systeemissä vaikuttamisen kohde on vuorovaikutussuhde. Tehdään oletuksia vuorovaikutussuhteista tässä ja nyt ja luovutaan luokittelevien ja leimaavien ilmaisu- ja käytöstä. Ajattelussa ei korosteta päämääriä, vaan muutosta prosessina. (Laaksonen & Wiegand 1989, 36-37.)

Systeeminen ajattelu on tapahtumien tarkastelua siinä kontekstissa, missä ne esiintyvät. Huomio kiinnitetään yhteyksien ja osien välisiin suhteisiin yksilöllisten piirteiden sijasta, systeemi jakautuu useaan osasysteemiin (esim. koulu jakautuu opetusryhmiin, nuorisoyoukko eri jengeihin). Systeemeillä on pyrkimys tasapainoon, jota säädellään palautejärjestelmien avulla, jotka tuovat systeemiin tietoa tasapainoa häiritsevistä tekijöistä. Systeemi on rakenteellisista osista muodostuva kokonaisuus, joka on enemmän kuin osiensa summa. Jokaisen osan toiminta on ymmärrettävissä vain kokonaisuudesta käsin. Systeemi on hierarkkinen järjestelmä sisältäen eri tasoja. Systeemisen näkemyksen avainkä-



sitteitä ovat kokonaisuus, organisoituminen ja vuorovaikutusmallit (Laaksonen & Wiegand 1989, 27-28, 36-37.)

## 2.4 Yhteenveto ekologisesta teoriasta

Bronfenbrennerin ekologisen sosiaalistumisteorian lähtökohtana on ymmärtää ihmisen sosiaalistumista eli kehittymistä yhteiskunnallisessa kontekstissa. Bronfenbrennerin mukaan yksilön sosiaalistumiseen vaikuttavat ympäristön erilaajuiset mikro-, meso-, ja makrojärjestelmät, joiden kanssa yksilö on aktiivisessa vuorovaikutuksessa.

Käyttäytymisen merkityksellisyys tässä yhteydessä on molaarista toimintaa. Termiä käytetään hyvin vähän kasvatustieteellisissä tutkimuksissa eikä sille ole olemassa suomenkielistä käännöstä. Kasvavan ja kehittyvän yksilön minäkuvan ja maailmankuvan muodostuminen sijoittuvat enemmän käyttäytymisen molaariselle, sosiaalisten suhteiden, kuin vastapoolina olevalle molekulaariselle, neurobiologiselle tasolle.

Systeemiteoreettinen näkemys tukee ja laajentaa ekologisen kehitysteorian hahmottamista, organisoimonsäikeisiä vuorovaikutussuhteita sekä käyttäytymisen konteksteja. Ekologisen lähestymistavan mukaan ongelmat syntyvät systeemin *tasapainottomuudesta*, jonka aiheuttaa yksilön kykyjen tai käyttäytymisen ja ympäristön odotusten välillä oleva ristiriita. Ongelmia ei pyritä ratkaisemaan erillisinä kontekstistaan, yksilöä muuttamalla, vaan ottamalla huomioon koko ongelmatilanne, yksilö, ympäristö, asenteet ja odotukset siinä ajassa ja paikassa, johon ongelma liittyy. Tavoitteena on löytää järjestelmän sisäinen tasapaino (Apter 1982).

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimustehtäväni on tulkita tutkittavan tulkintoja. Tavoite on laadullisen aineiston avulla pyrkiä ymmärtämään nuoren käsityksiä ympäristöstään, sen, millaisena hän kokee eri asiat ja tapahtumat ja mitä ne tarkoittavat nuoren maailmankuvassa. Tarkoitus on ymmärrystä lisäämällä vähentää eri kulttuurien, kuten nuorten ja aikuisten, välisiä tulkinnallisista eroista johtuvia aukkoja. *Kulttuurilla* tarkoitan tässä tutkimuksessani sellaista yksilön opittua käyttäytymistä, jossa käyttäytyminen on sarja malleja ja kaavoja, jotka varmistavat yksilön ja yhteisön säilymisen tarkoituksenmukaisena ja samalla kokonaisuutta edistävän vuorovaikutuksen piirissä (Honko & Pentikäinen 1970, 11; Patton 1990, 67-68).

Tutkimukseni kohdistuu kulttuuriseen tietoon, joka sisältää nuoren yhteisöllisen elämän ja toiminnan, elämäntavan, aikaansaannosten ja ilmausten kokonaisuuden. (Syrjälä ym. 1994.) Tavoitteeni oli ekologisen teorian avulla selvittää, millä tavalla teini-ikäinen sosiaalisesti sopeutumaton nuori kokee oman maailmansa ja millaisia merkityksiä hän antaa eri ilmiöille ja tapahtumille. Ongelmia aiheuttavat erilaisten kulttuurien erilaiset käsitemaailmat. Tärkeä vuorovaikutuksen väline on *kieli* (Takala 1992; Alasuutari 1998). Aikuisen verbaalisesti ilmaisema käsitemaailma saattaa olla toisenlainen kuin nuoren, vaikka molemmat käyttävät samaa kieltä. Sosiaalisen todellisuuden konstruointi on yksilöllinen eikä ole olemassa yhtä ja oikeaa tapaa tulkita todellisuutta (Patton 1990,44; Alasuutari 1998, 181).

Tutkimukseni edustaa naturalistista paradigmaa (Guba & Lincoln, 1981, 53-63). Käsitykseni mukaan ihminen on yksilöllinen, ainutlaatuinen ja ainutkertainen tietoa tuottava, vastaanottava ja sitä aktiivisesti muokkaava yksilö. Tehtäväni tutkijana on tuottaa tietoa, joka ennustettavuuden ja yleistettävyyden sijasta lisää inhimillistä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä ja herättää sekä keskustelua että uusia ajatuksia. Erilaisten todellisuuksien ymmärtäminen ja sen tiedostaminen, että on olemassa erilaisia totuuksia, suhteellisia ja kontekstisidonnaisia,

ohjaa kokonais kuntoutukseen perustuvien yksilöllisten ohjelmien suunnittelussa sekä auttaa niin nuorta, vanhempia kuin muitakin kasvattajia jaksamaan kriisivaiheiden yli.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuksen kohde

Tutkimukseni kohde oli yläasteen seitsemättä luokkaa käyvä 15-vuotias poika Tapio (peitenimi). Seurasin ohjaajana hänen kasvuaan ja kehitystään eräässä keskisuomalaisessa lastenkodissa noin kolmen kuukauden ajan. Tapio tuli lastenkotiin samalla viikolla, kun aloitin siellä opiskeluuni liittyvän harjoittelujakson. Avohuollolliseen lastenkotiin sijoittamiseen johtaneita syitä olivat muun muassa pojan kouluongelmat, karkaamiset, päihdeaineiden käyttö ja näpistykset. Teoreettisesti Tapion tilanne lastenkodin nuorista oli mielenkiintoisin ja valitsin hänet tutkimuskohteekseni kolmesta syystä. Ensimmäinen syy oli, että hänen käyttäytymisensä oli ainakin aluksi hyvin kohteliasta ja hillittyä. Toinen syy valinnalleni oli, ettei hänellä ollut aikaisempia huostaanottoja. Kolmas merkittävä syy oli, ettei nuoren perheessä ollut alkoholin väärinkäyttöongelmia ja vaikka äiti ja isä olivat eronneet, molemmat vanhemmat toimivat yhdessä pojan puolesta. Huoltajuus oli tällä kertaa isällä, mutta äiti ja isä olivat keskenään sopineet, että molemmilla oli puhevalta lapsen asioiden suhteen. Itse nuori ja molemmat vanhemmat suhtautuivat myönteisesti tutkimuspyyntööni. Tilanne oli kotona ollut jo pitkään lukkiutunut, joten tällaista tutkimusta ei koettu enää uudeksi uhkaksi vaan jopa mahdollisuudeksi päästä vaikeasta tilanteesta.

Lastenkodissa ollessaan Tapio kävi toista kertaa seitsemättä luokkaa pienryhmäopetuksessa. Aluksi hän oli ollut tavallisessa luokassa, mutta oli siirtynyt omasta tahdostaan pienryhmään. Etelä-Suomessa sijainneessa koulussa hän oli ollut koko yläasteajan pajaluokkaopetuksessa. Tapion äiti on syntynyt ja kas-

vanut nuoruutensa ulkomailla. Hänen äidinkiелensä on espanja ja hän puhuu hieman murtaen suomea. Uskonnoiltaan äiti on roomalais-katolinen, muu perhe on luterilainen. Tapio puhuu suomea äidinkiеленään, eikä hänen ulkonäössään ole etnistä erilaisuutta.

Viimeisellä haastattelukerralla joulukuussa 1997 tapasin Tapion seuraavan kerran lastenkodilta lähdön jälkeen. Puhelimessa olin jutellut hänen kanssaan pari kertaa, mutta keskustelut olivat aika harvasanaisia. Kotona katselimme vanhoja valokuvia. Tapio muistutti niissä hyvin paljon pienintä veljeään. Lapsuudenkuussa molempien poikien ulkonäkö muistuttaa äidin ulkomaisesta taustasta. Tapio oli laihtunut huomattavasti keväästä, samoin siilitukka oli vaihtunut puolipitkään malliin. Vaatetukseltaan hän on kuin kuka tahansa ikäisensä nuori: farkut ja t-paita ja lippalakki -usein takaperin päässä - sisälläkin. Keväällä, kun lastenkotiin tuli uusnatseihin kuuluva nuori, Tapion lippikseen ilmaantui ajokieltomerkkiä muistuttava pinssi, jossa oli teksti "natsit".

Vanhemmat ovat eronneet Tapion ollessa kolmevuotias ja äiti on tuolloin mennyt uusiin naimisiin, mistä lähtien isäpuoli on ollut pojan läheisempi kasvattaja kuin biologinen isä. Tapion äiti oli pojan saadessaan vain 17-vuotias, minkä vuoksi Tapio vietti ensimmäiset elinkuukaudet äitinsä kanssa ensikodissa. Päivähoidossa hän oli ennen kouluikää perhepäivähoitajalla. Nykyisin äiti on työssä lastenhoitoalalla. Samoin isäpuolella on vakituinen työ. Perheessä on kaksi nuorempaa veljeä ja yksi sisar. Kerrostalokoti sijaitsee eteläsuomalaisessa lähiössä. Vanhemmat jakavat kotityöt tasan ja lapsilla on omien huoneidensa siivousvelvollisuus. Tapiolla on oma huone. Asuinalue on rakennettu varsin väljästi ja lähiympäristössä on omakotiasutusta. Lähistöllä ovat kauppa ja kioski. Samoin koulu ja nuorisotilat ovat kävelymatkan päässä. Parin kolmen kilometrin päässä ovat ostoskeskus ja rautatieasema. Tapio on asunut tällä alueella koko ikänsä lukuun ottamatta (tutkimuksen aloitushetkellä) viimeksi kulunutta vuotta, jonka hän on asunut biologisen isän uudessa perheessä Keski-Suomessa. Tässä perheessä Tapiolla on äitipuoli sekä kaksi alle kouluikäistä sisarusta.

Pyytäessäni tutkimuslupaa vanhemmilta keskustelin biologisen isän kanssa puhelimessa noin viidentoista minuutin ajan. Tein tästä keskustelusta muistiin-

panoja. Pojan ja biologisen isän välit olivat lukkiutuneet eikä nuori halunnut, että keskustelisin hänen asioistaan isän kanssa. Isä oli kuitenkin jatkuvasti yhteydessä lastenkotiin ja kävi joskus hakemassa poikaansa esimerkiksi ulos syömään. Tapio vältteli kaikkia näitä kontakteja ja avoimesti ilmaisi minulle haluttomuutensa yhteistyöhön isän kanssa, joten hänen toivomuksensa mukaisesti en enää haastatellut isää.

Tutkimusta tehdessäni tutustuin puhelimitse myös Tapion äidinäitiin. Olin kahtonut Tapion kodin puhelinnumeron ja luettelosta löysin vain yhden nimen, joka olisi sopinut Tapion äidiksi. Puhelimeen vastasi isoäiti huonolla suomenkielellä. Kerroin asiani ja hän vastasi, että antaisi minulle puhelinnumeron, kenelle tahansa hän ei sitä antaisi. Isoäiti samoin kuin kaksi muutakin isoäitiä (isän ja isäpuolen äidit) asuvat lähellä, juna tai bussimatkan varrella ja he olivat kiinteässä yhteydessä Tapion perheeseen. Äidinisä on suomalainen, mutta asuu ja työskentelee ulkomailla. Hän käy joskus Suomessa tapaamassa sukulaisiaan.

Ensimmäistä kotihaastattelua tehdessäni sain tietää, että olin tavannut Tapion aikaisemmin, vaikkemme kumpikaan tunteneet toisiamme lastenkodilla tavatessamme. Vuoden 1996 joulukuussa Tapio oli joutunut Keskussairaalaan ruutiointomuksen vuoksi. Oma poikani loukkaantui koulun liikuntatunnilla ja joutui vuorokaudeksi samaan sairaalaan. Olin lastenosastolla huoneessa odottamassa leikkaussalin vapautumista. Oli ilta ja torquun puoliunessa lapsen vuoteenurkalla. Luokseni tuli lyhyehkö kaveri pää siteissä, vain silmät ja suu näkyivät. Hän tarjosi minulle karamellia ja kyseli, kuinka poikani voi ja mitä oli sattunut ja sitten hän kertoi kuinka itse oli leikkinyt ruudilla. Poika näytti minulle pyynnöstä joitakin pelaamiaan tietokonepelejä ja katselimme videolta yhden Bond-filmin, koska jouduin vielä odottelemaan oman lapseni pääsyä jatkotoimenpiteisiin. Seuraavana päivänä, kun kävin hakemassa lastani pois sairaalasta, poika vain katseli alakuloisena ikkunasta ulos eikä jutellut enää mitään. Tapio itse muisti ensitapaamisemme vasta nyt, kun asia tuli sattumalta esille.

## 4.2 Etnografinen tapaustutkimus

Etnografisen lähestymistavan lähtökohta on, että tutkimus kohdistuu johonkin inhimillisen elämän ilmiön sisältöön, siten että tutkittavan omat kokemukset ja oma käyttäytymisen ympäristö, konteksti, pyritään pitämään tutkimuksen selkärangana (Patton 1992; Syrjälä ym 1994). Syrjälän (1988, 8) mukaan tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilön kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa toimii. Oleellista tapaustutkimukselle on, että se kohdistuu nykyhetkeen ja että se tapahtuu todellisessa tilanteessa. Etnografisen tapaustutkimuksen avulla pyritään rakentamaan tulkintaa, jossa tutkija yhdistää teoreettisen tietämyksensä sekä oman ja tutkittavan näkökulmat (Syrjälä ym. 1994.) Tässä prosessissa tutkija on toimija, joka ajattelun keinoin pyrkii tulkitsemaan tai ymmärtämään kohteena olevia ilmiöitä (Hirsjärvi, 1991).

Tutkimusaineistoani keräsin lastenkodissa osallistuvana havainnoijana ja havaitsevana osallistujana (Bogdan & Biklen 1992, 63, 88 ). Omaa näkökulmaani aineistossa edustavat kenttätyöjakson aikana tekemäni muistiinpanot. Kirjoitin päiväkirjaani omia tuntemuksiani ja havaintojani (Bogdan & Biklen 1992; Banister 1996) sekä Tapion käyttäytymiseen liittyviä tietoja, joita tuli esille keskusteluissa toisten lastenkodin työntekijöiden sekä omahoitajan kanssa. Keräsin tutkimusaineistoa myös lastenkodin raporttivihkoista, palaveriraporteista ja kouluviesteistä. Kirjoitin itselleni muistiin osan näistä merkinnöistä valikoiden sellaiset, joiden katsoin olevan hyödyllisiä omalle tutkimukselleni.

Vanhempien näkökulmaa selvittää pojan kotona Etelä-Suomessa nauhoitettu haastattelu. Haastattelun laajuus on litteroituna 37 sivua 1,5 rivivälillä. Tähän haastatteluun osallistuivat pojan biologinen äiti sekä isäpuoli. Nuoren näkökulmaa edustivat kaksi lastenkodilla tehtyä nauhoitettua haastattelua. Molemmat haastattelut jouduin tekemään aikataulusyiden vuoksi myöhään illalla: kello 20 – 21. Tapio on iltauninen ja oli varsin väsynyt haastatteluhetkellä. Häntä rasittivat myös kevään aiheuttamat allergiset oireet. Haastattelua häiritsivät myös toisten lastenkotinuorten huutelut käytävässä. Tein haastattelua työntekijöiden isossa, kolkossa ja kalustuksen puolesta aika virallisessa palaverihuoneessa, joten mielestäni haastatteluni ei saavuttanut sellaista luonnollista keskustelunsävyä,

jota Patton (1992) ja Bogdan & Biklen (1992) tarkoittavat etnografisella haastattelulla. Taustatietojen perusteella saatoinkin kuitenkin täsmentää ja varmentaa joitakin Tapion kertomuksia. Näistä kahdesta puolen tunnin nauhoituksesta tuli yhteensä noin 50 sivua 1,5 rivivälillä litteroitua materiaalia. Kaikki haastattelut olivat vapaamuotoisia keskusteluja. Kotihaastattelu oli lämminhenkinen keskustelu kahvipöydän ääressä. Äiti ja isäpuoli kertoilivat avoimesti ja vapautuneesti noin puolentoista tunnin ajan kaikista ongelmista, iloista ja suruista ja epätoivosta, joita he ovat tunteneet etsiessään ratkaisuja Tapion ongelmatilanteisiin.

Kaiken kaikkiaan seurasin Tapion elämäntilannetta kymmenen kuukauden ajan. Aloitin tutkimukseni teon proseminaarityötä varten maaliskuussa 1997. Tätä pro gradu -tutkielmaa varten kävin vielä joulukuussa 1997 Tapion kotona Etelä-Suomessa. Tällöin tapasin yhdessä koko Tapion perheen. Tästä tapaamisesta tein vain kenttämuistiinpanoja. Yhteisissä keskusteluissa ei tullut esille mitään sellaista uutta, jota minulla ei jo olisi ollut aikaisemmissa aineistoissani. Tapaminen oli joulunalusviikolla ja kaikilla oli omia kiireitään. En keskustellut Tapion kanssa kahden kesken vaan juttelimme kaikki neljä: Tapio, äiti, isäpuoli sekä minä, yhdessä keittiönpöydän ääressä alle kouluikäisen pikkuveljen säestäessä välillä keskustelujamme. Kysymykseni liittyivät lähinnä kouluasioihin, sovittelujen suorittamiseen sekä tulevaisuuden suunnitelmiin. Tapio ei ollut lukenut seminaarityötäni eikä sen vuoksi voinut kommentoida sitä. Isäpuolen mielestä asiat olivat lähes niin kuin olin niitä tulkinnut, mutta kirjoitelman juonesta sai selvää vain sen vuoksi, että tiesi koko totuuden. Isäpuoli mainitsi kuitenkin, että Tapio oli kokenut tärkeäksi tämän tutkimuskohteena olemisen.

Litteroidut aineistot olen koodannut siten, että Tapion haastattelut ovat: A/A ja A/B, vanhempien haastattelut B. . Kenttämuistiinpanot olen koodannut kahteen osaan: *Kenttä 1*, lastenkodin aikaiset havainnot, yhteydenotot ja dokumentit ja *Kenttä 2*, joulukuun 1997 muistiinpanot. Kenttä1 materiaalia on enemmän, koska siihen sisältyvät kaikki muistiinpanot kolmen kuukauden ajalta ja kenttä 2 sisältää vain viimeisen haastattelukerran muistion, yhteensä noin kaksi sivua 1,5 rivinvälillä. Suorissa lainauksissa olen lyhennellyt tekstejä, minkä merkinä on: (...). Kolme pistettä ilman sulkua merkitsee keskustelutaukoa. Henkilönimien

koodeina ovat etukirjaimet: T = Tapio. Ä = äiti, IP = isäpuoli ja EKK olen minä. Hakasulkumerkkejä [ ] olen käyttänyt anonyymiteetin varmistamiseksi tai asiayhteyden selventämiseksi.

#### 4.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa Takala jaottelee laadullisen tutkimuksen kriteerit Aaltosen (1989, 153) mukaisesti vertaamalla rationalistisia kriteereitä naturalistisiin kriteereihin (Kuvio 4.). Luotettavuuden osakriteereitä ovat: uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus.

<i>Tieteen Peruskysymykset</i>	<i>Rationalistiset kriteerit</i>	<i>Naturalistiset Kriteerit</i>
totuusarvo	sisäinen validiteetti	Uskottavuus
yleistettävyys	ulkoinen validiteetti	Siirrettävyys
yhtäpitävyys	reliabiliteetti	Varmuus
neutraalisuus	objektiivisuus	Vahvistuvuus

KUVIO 4. Täsmällisyyden ja luotettavuuden kriteerit rationalistisessa ja naturalistisessa tutkimuksessa (Aaltonen 1989, 153; Takala 1992, 117).

Tutkimukseni uskottavuuteen liittyvää *neutraalisuutta* lisäsin käyttämällä haastattelujeni analysoinnin tukena toisten lastenkodin ohjaajien mielipiteitä ja käsityksiä Tapion käyttäytymisestä. Tapion kanssa käymäni keskustelut olivat varsin yksipuolista. Pojan suusta ”putoili” sanoja harvakseltaan eikä hän aina keksinyt miten ilmaista jotakin asiaa. Enimmäkseen haastattelu oli sellaista, että minä kysyin ja hän vastasi joko kieltävästi tai myöntävästi. Useat kysymykseni olivat johdattelevia ja sisälsivät omaa tulkintaani tapahtumista. (Patton 1990; Ely 1991.) Ilmeisesti myös nauhurin käyttö aristi häntä, koska keskustelimme paljon aroistakin asioista eikä hän ehkä luottanut siihen, etten käyttäisi tietojani häntä



vastaan. Hän kertoi kuitenkin kokemuksistaan ja seikkailuistaan aika avoimesti sellaisissa arkipäivän tilanteissa, joissa olimme kahdestaan, esimerkiksi läksyjenteon, ruuanlaiton tai pyykinpesun merkeissä.

Tutkimukseni uskottavuuteen liittyviä osatekijöitä *totuusarvoa* ja *yhtäpitävyyttä* vahvistavat pitkä kenttätyöjakso ja useat erilaiset dokumentit. Olin harjoittelijana lastenkodilla noin kolmen kuukauden ajan. Harjoittelun loppupuolella yritin järjestää itselleni sellaisia työvuoroja, jolloin Tapiokin olisi ollut lastenkodilla. Iltapäivisin ja iltaisin autoin häntä joskus läksyjen teossa, mutta yleensä pelasimme korttia tai sanaselityspeliä tai katselimme televisiota. Tarkkoja aineistomateriaaleja ovat kirjalliset kouluviestit, poliisien korvausvaatimuslomakkeet, lastenkodin raporttivihko sekä nauhoitetut haastattelut. Kirjoitin henkilökunnan kanssa käytyjen keskustelujen aikana muistiin ne tiedot, jotka liittyivät Tapioon. Etenkin omahoitajan, mutta myös toisten ohjaajien ja yöhoitajien kanssa keskustelimme Tapioon liittyvistä tapahtumista. Kyselin heidän mielipiteitään ja ehdotuksiaan suhtautumisesta sopimattomaan käyttäytymiseen. Kirjoitin päiväkirjaani havaintojani lastenkodin tapahtumista jokaisen työvuoron päättyessä. Käyttämäni monenlaiset aineistot lisäävät tutkittavasta muodostuvan kuvan uskottavuutta (Bogdan 1992, 190).

Suorat lainaukset ja rikas kuvailu mahdollistavat tämän tapauksen *siirtämisen* muihin vastaaviin tilanteisiin. Pyrin kuvailemaan raportissani Tapion autenttisen tilanteen. Samoin olen arvioinut raportissani sellaisia tilanteita, joissa oma läsnäoloni on mahdollisesti vaikuttanut Tapion käyttäytymiseen: käyttäytyminen ja haastatteluvastaukset olivat kai siistittyjä versioita ja siten vain ”puolitotuutta” kaikesta tapahtuneesta. (Banister 1994; Syrjälä 1988.) Tarkoitukseni ei ollut tässä tutkimuksessa löytää lainalaisuuksia, vaan pyrkiä ymmärtämään Tapion maailmaa ja sen erilaisia merkityksiä. Tulkinta saa lisää luotettavuutta silloin, kun tutkijan tutkittavan välinen tuntemus toisistaan eri tilanteissa lisääntyy (Grönfors 1982, 177). Luultavasti samanlainen arvomaailma minun ja vanhempien välillä oli omiaan lisäämään avoimuutta (Bogdan 1992) ja yhteisen kielen löytämistä Tapion ja minun sekä minun ja vanhempien välillä. Toisaalta tällainen liiallinen samanhenkisyys heikentää tutkimuksen uskottavuutta. Liiallinen informantin ymmärtäminen estää tarkentavien kysymysten teon. Haastatteluun

tulee mukaan haastattelijan omaa ymmärrystä ja tulkintaa tutkittavista asioista. (Syrjälä 1988; Patton 1985; Bogdan 1992.)

### 4.3 Aineiston analyysi

Aloitin aineiston analysoinnin jo kenttätyötilanteessa. Olin etukäteen ajatellut keskittyä tutkimuksessani kavereitten välisten vuorovaikutussuhteiden tutkimiseen. Tästä syystä tutkimusaineistoni rajoittui aika paljon abduktiivisesti, ennalta asetetun johtoajatuksen mukaisesti, vain nuorten vuorovaikutustilanteiden havainnointiin. Analyysi osoitti, että olisi ollut parempi kerätä alusta alkaen havaintomateriaalia kaikista Tapioon liittyvistä tapahtumista ja käyttäytymisestä. (Bogdan 1992; Wolcott 1990.) Osallistuvana havainnoitsijana minun läsnäolon on vaikuttanut Tapion käyttäytymiseen, joten myös minun käyttäytymiseni on osa analyysiä. Aineistoanalyysiä tehdessäni pyrin kuitenkin tulkitsemaan merkityksiä sekä käsittelemään aineistoa siten, että tapahtumien ja käyttäytymisen kontekstuaalisuus säilyisi ja toimisi tulkintavaiheessa erilaisten päätelmien johdankoina. (Wolcott 1990; Banister 1996; Alasuutari 1989.)

Tutkijan pitäisi pystyä olemaan naiivi kenttätyötilanteessa, jotta voisi mennä sisälle vieraaseen kulttuuriin. Bogdan (1992) käyttää tästä nimeä insider. Kuitenkin koin vaikeana ohjaajan ja tutkijan roolin luontevan yhdistämisen. Ohjaajana minulta odotetaan, että nuoren kasvatustilanteessa olisin jonkinlainen auktoriteetti enkä naiivi kyselijä. Lisäksi eri sukupolvien välinen kulttuuriero ilmenee myös kielentasolla (Alasuutari 1998, 180). En aina osannut muotoilla mittaavia ja oikeaan osuneita kysymyssanoja ja asiasisältöjä. Usein kävi niin ettei Tapio ymmärtänyt kysymystäni enkä minä hänen vastaustaan. Tulkitsin ehkä myöntelyiksi sellaisetkin eleet ja muminat, jotka olivat kielteisiä ilmauksia tai tietämättömyyttä.

Lopullisen aineiston analyysin tein joulukuun 1997 tapaamisen jälkeen. Luin moneen kertaan kaikki haastattelut ja ryhmittelin aineistoa eri teemojen mukaan. Viimeisin ryhmittely tapahtui ekologisen teorian opastamana: jaoin käyttäytymisen eri konteksteihin. Aineiston pohjalta löysin kahdeksan eri mikrosys-

teemiä: perhe, kaverit, koulu, sosiaalityö, nuorisotyö, lastenkoti, sukulaiset ja biologisen isän perhe. Osittain jako oli päällekkäinen ja keinotekoinen. Samoin konteksti ”kaverit” ei ole yksiselitteinen. Onko koulukaverit eri kontekstia kuin pihankaverit tai esimerkiksi toiset nuoret lastenkodilla? Päädyin kuitenkin tällaiseen jakoon. Ryhmittelin aineiston matriisimuotoon siten, että kolme saraketta muodostui informaatiolähteiden perusteella: Tapion haastattelut, vanhempien haastattelut sekä kolmantena kenttämuistiinpanot ja aineistodokumentit yhdessä. Rivejä muodostui kahdeksan eli eri mikrosysteemit. Elementteinä tässä matriisissa käytin käyttäytymistä kuvaavia sanoja. Seuraavassa vaiheessa ryhmittelin aineiston kolmeen kasaan, joissa tutkin käyttäytymistä etsien sanan ”sääntö” erilaisia variaatioita ja muotoja niin tekstistä kuin tekstikontekstistakin. Viimein päädyin kolmeen käyttäytymisen kontekstiin: koti, koulu ja sosiaalityö, joista etsin sellaiset dokumentit, jotka mielestäni parhaiten kuvasivat Tapion käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa. Samasta aineistosta nousivat esille myös mesojärjestelmän vuorovaikutustilanteet, jotka esittelen raportissani tarinana Tapion käyttäytymisestä eri konteksteissa. Käyttäytymisen molaarisuus astetta tarkastelen löydösten tarkasteluosassa, mutta lopullinen arviointi jää viimekädessä kuitenkin lukijalle.

Yritin vielä ottaa aineiston ryhmittelyyn mukaan kolmannen ulottuvuuden, aikatekijän, niin että olisin voinut aineiston perusteella tulkita jonkin käyttäytymisen muuttumista ajan funktiona. Tähän ei kuitenkaan aineistoni riittänyt näin karkealla jaottelulla ja käyttämälläni analyysimenetelmällä.

## 5 LÖYDÖKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää Tapion käsityksiä ympäristöstään ja eri asioiden saamista merkityksistä siten, että Tapion ”ääni olisi kuulunut” tässä raportissa. Analyysivaiheessa aineistosta nousi esille kuitenkin sellaisia toisten kertomia ympäristön elementtejä, jotka auttavat Tapion ekologisen tilanteen hahmottamisessa. Näin ollen olen esittänyt löydökset siten että, ensimmäisenä on lähin mikrojärjestelmä eli koti ja perhe sitten koulu ja viimeisenä sosiaalitoimen mikro- ja makrososiaaliset kontekstit.

Tapion kodin mikrososiaalinen kasvu ympäristö sisältää samaan aikaan sekä muodollisia että ei-muodollisia, tulkintaan ja sopimukseen perustuvia sääntöjä. Vanhempien tehtävänä on ollut turvata lapselleen sellainen kasvu ympäristö, joka optimaalisesti olisi edistänyt lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehittymistä. Sääntöjen tulkitseminen on kuitenkin ollut yksilöllistä ja kulttuurisidonnaista.

Löydösten mukaan koulun säännöt ovat muodollisia, mutta käytännön toteutukset hyvinkin suhteellisia. Oppivelvollisuus on muuttanut koulun säilytyspaikaksi paremman vaihtoehdon puuttuessa. Ala-asteen luokanopettajan ja Tapion välinen vuorovaikutus on vaikuttanut siihen kuinka hän on kokenut myöhemmät kouluvuotensa. Sattumalla on ollut vaikutusta kouluviihtyvyyteen.

Sosiaalitoimeja säätelevät lait ja asetukset, mutta Tapion suhteen käytännön tasolla toimintaa on sovellettu kunnan tai kaupungin yleisen toimintakulttuurin mukaisesti. Usein eri hallinnonalojen väliltä on puuttunut kokonaisvaltainen asioiden hallinta ja tahto hoitaa lapsen etuja. Lapsen ja koko perheenkin asioita on palloteltu viranomaiselta toiselle. Niukkojen rahavarojen vuoksi kasvatusta ja kuntoutustoimintaa on ollut Tapion kannalta epätarkoituksenmukaisia.

## 5.1 Perhe

### 5.1.1 Vanhemmat

*Äiti.* Tapion äiti on kasvanut lapsuutensa eteläamerikkalaisessa kulttuurissa ja muuttanut teini-ikäisenä Suomeen. Äidin sekä kasvatuserityksiin että käytänteisiin on vaikuttanut muun muassa roomalais-katolinen kulttuuri. Äidin mielestä hän ei ole osannut olla riittävästi vaatia apua tai neuvoa asiantuntijoilta. Alhaiseen palvelutasoon tyytymisen yksi syy on hänen mielestään erilainen kulttuuri tausta. Tapion ja äidin välit ovat hyvät ja Tapion ollessa lastenkodilla äiti piti hänen yhteyttä päivittäin puhelimitse.

*Määhän olin saanut Tapion hirmu nuorena. Mä olin just seittämäntoista vuotta täyttänyt ja sitten ehkä silloinkaan ei kaikki niinku Tapio on aina kyllä perushoiva ja turvallisuuden ja kaiken saanut (...) lähinnä niinku mä oon kasvattanut ja muita lapsia on tukenut kasvussa ja siihen sekottu se minkälaisen (...) kasvatuksen mä oon saanut (...) roomalais-katolisessa yhteiskunnassa ja se niinku mehän ton ikäsenä, kun ei ei ollut mitään tietoa, että miten täällä niinku lapsia tuetaan ja miten kasvatetaan ja muuta. (...) ett se kehitys Tapiolla (...) vähän hitaampaa kun keskimääräne. (Äiti, B 36)*

*Kyllä mä ainakin olen myöntänyt niinku syyllisyyteni tavallaan (...) Niin mutta mä yritän kokee sitä silleen niinku oikealla tavalla, että mä en vaivu itsesääliin ja siihen syyllisyyteen, että mä niinku..että löytäs jotakin uutta. Ett se on kuitenkin, se on tavallaan semmone eteenpäin vievää voimaa se, ettei (...) Niin en mä tiedä virheitä, mutta esikoisen kokemusmaailma on erilainen kuin muiden lasten. (Äiti B 22-23)*

*... enkä mä niinku sitä pidä pahana sitä jengiytymistä tai sitä, että ... Tapio on sosiaalinen (...). Mutta tota se, että se minus tulis niin vahvaks, että ei tarvis mennä ihan ... joka juttuun mukaan, ett tietäis ne rajat, ett milloin ... (Äiti B 33)*

Isä. Äidin tarkoituksena oli huoltajuuden vaihtamisella lujittaa Tapion ja biologisen isän välistä suhdetta. Tapion mielestä kanssakäyminen biologisen isän kanssa perustuu velvollisuudentuntoon hoitaa osuutensa poikansa kasvatuksesta. Tapio koki isänsä luokse joutumisen rangaistukseksi huonosta käyttäytymisestään.

*EKK: No onks sulla semmone käsitys, että (...) sun isä tykkää niinku ett sun äiti ei kasvattanut sua oikein ja? T: Joo. EKK: ..ja ett hän nyt haluaa näyttää, ett hän kasvattaa sut? T: Joo...Se syyttää äitiä, että se lahjoo mut. EKK: Lahjooks se sua? T: Jos se ostaa joskus kerran vuodessa kengät niin iska sanoo ett joo ett se lahjoo. (A/A 14)*

*Mää niinku oikeastaan perustelin sen ittelleni ja sitten tietysti puolustauduin sillä, että ehkä Tapiolle... ehkä se onkin (...) sitä isänpuutetta tai sitä vaikka [isäpuoli] on ollut tavallaan isä jo kauemmin (...) Se on kuitenkin sitt semmosta, ett oma identiteetti löytyy paremmin sitt oman isän kautta.(...) Varmaan Tapio osaa aikuisena arvostaa sitä, että isä tämmösellä niinku kriisihetkellä ottaa vastuun, niin se on kuitenkin hirvu tärkeätä jossain vaiheessa (...) määh koin sen sillä lailla. (Äiti B 2-3)*

**Isäpuoli.** Isäpuoli on ollut Tapion lähin kasvattaja äidin ohella. Isäpuolen periaatteena on ollut säännöistä kiinnipitäminen, mutta Tapion suhteen hän on ollut kasvatusasenteissaan joustava ja tinkinyt rajoista. Esikoinen joutuu usein erikoisasemaan myös kasvatustenetelmien soveltamisen suhteen.

*Vuos sitten vähän ennen kun Tapio (...) lähti tästä sinne Keski-Suomeen, niin määh silloin sanoin sille, että - just näistä vapauksista, että määh sanoin sille, että hoida se koulu nyt ensin. (...).Niin ett se niinku, ett sill niinki paljo, määh en yleensä niitä vapauksia sillä tavalla antele (...), mutta annoin sen.. sillä tavalla. Määh aattelin, että jos nyt vaikka siinä, sitä (...)Niin määh sanoin, että jos et sää sitä kouluus hoida, niin sitten sää lähdet ainakin sinne (...) Viimestään ens syksynä, kun koulu alkaa niin sää lähdet [Keski-Suomeen] käymään koulua. Ett se niinku: Juu juu, sano Tapio. Juu juu juu juu, se sitten kättelee ja juippii sitä päätänsä niinku se aina välillä heiluttaa*

*ja sitt taas ovesta ulos ja menoks. (...) Kaikke on kokeiltu ja semmosta.. (Isäpuoli B 26)*

*...sillä oli tämmösi yhen ... just tämän viikkorahan kanssa, kun täällä yritettiin silloin niitä. Kokeiltiin kaikkii tämmösiä mikä ois semmone oikee tapa, niin sen viikkorahan kanss oli sillein niin, ett se suhtautui siihen niin ett en mää tarvii (...) sun viikkorahojas.. .Niin mitä silloin sitt tekee sitte? (Isäpuoli B 19)*

*Isovanhemmat.* Tapion lähiympäristössä asuvat sekä äidinäiti, isän vanhemmat että isäpuolen äiti. Äidinisä asuu ulkomailla, mutta pitää yhteyttä lasten perheisiin. Tapio kokee, ettei tarvitse ammattiauttajia, koska hän voi tarvitessaan hakea apua isovanhemmiltaan.

*EKK: Luulet sää ett sää tarvitsisit (...) esimerkiksi semmosen (...) tukihenkilön (...) joku jengityöntekijä tai tämmönen, jonka kanssa sä voisit jutella? T: Eenpä mää. Mull on siellä isäpuoli ja äitin oma (...) Niin. Kolme mummo. EKK: Onks ne vihasia sulle, kun sulla on noita juttuja? T: Eei...sillei ainakaan ainakaan näytä. EKK: Niin, ett jos sää ett jo sulla on paha ..onks esimerkiks silloin jos sää karkaat kotoa, niin voitko sää mennä sinne? T:: Kyllä mää tavallaan. EKK: Niin, ett sullon joku paikka siellä aina?.T: Mieluummin siinä tilanteessa meen kavereitten luo. (B/A 15-17)*

*Sisarukset.* Tapiolla on pienempiä sisaruksia molemmissa kodeissaan. Hänellä on hyvät välit heidän kanssaan. Isän kodissa hän on ollut lapsenvahtina sisaruksilleen. Lastenkodilla hän kertoili äidin kotona olevista kahdesta veljestään ja sisarestaan ja siitä kuinka pikkuveljet ikävöivät häntä, kun hän oli pois. (Kenttä 1, 23.4.1997)

### 5.1.2 Koti

Äiti ja isäpuoli ovat halunneet säilyttää Tapion paikan perheessä muuttumattomana, vaikka käytöshäiriöiden vuoksi biologinen isä on ottanut sekä huoltajuus-

den että pääkasvatusvastuun itselleen. Tapiolla on oma huone, jota on pidetty hänelle vapaana myös sinä aikana, jona Tapio on vakituisesti asunut biologisen isänsä kodissa Keski-Suomessa. Asumalähiö, jossa kerrostalokoti Etelä-Suomessa sijaitsee ei ole kovin suuri eikä tiheään rakennettu. Lähistöllä on kuitenkin suurehko ostoskeskus ja asema ja alueen ongelmana on ollut nuorten jengiytyminen sekä ikääntyvien alkoholisoituneiden miesten liittyminen nuorten piireihin. Tapio haluaa noudattaa kodin yhteisiä sääntöjä, vaikka hän toimiikin toisin kuin on luvannut.

*IP: Kyllä se Tapio sen tietää, että se.. kun sillä on pidetty täällä huone sitten ja annettu niinku ei kenellekään muille ja (...) Se on Tapion huone. Puhutaan aina Tapion huoneesta ja siltä sekin että ainakin on puhuttu, annettu ymmärtää, että se on siitä itestään kiinni, että missä se viettää sen tulevaisuutensa. Ä: Niin tai lähinnä siitä... ittestään vaan se, että se koulu. IP: Niin joo itestään se on kiinni... se on miten se itte toimii ja tekee. Jos hoitaa huonosti ne asiat niin se menee taas astetta toiseen suuntaan ja jos se haluaa tulla takasinpäin, niin sen pitää hoitaa asiat siihen nähden. Kyllä se sen tietää ja ymmärtää. Se on vaan, että jaksaks se tehdä sen eteen aina... (B 37)*

*Ä: Viime vuonna oli hirmu levotonta nuorten keskuudessa tässä [asumalähiön nimi]. Oikeastaan tää on [asuinalueen nimi], tää on [asumalähiön nimi] lähellä... Nimenomaan ja oli hirveen paljon kaikkea pillereiden käyttöä (...) Niin tota hirveesti pelotti ja se oli se syy miks mää sitten pääsiäisen aikoihin päätettiin, että Tapio ottaa vähän niinku lomaa täältä (...) että saa vähän etäisyyttä. Niin isä sitten ehdotti, että hänhän, että Tapio jäis tänne. Hän halus niinku yrittää. IP: Olihan se oma opettajakin koulussa sanonut sillai, että jos ei Tapion tahti muutu, niin se muuttaa vaikka Kuopion taakse. (...) Ä: Niin, että ympäristönvaihdos se oli lähinnä. .. No sitä pohdittiin sitten, vaikeahan se oli (...) EKK: Kokiks Tapio kuitenkin vähän toista mitä...? Ä: Niin... Kyllä hän koki sen toiste ihan varmasti, että... että hänet ollaan viemässä niinku vankilaan, että... Revitään juuriltaan ja kaverit jää ja...(B 2-3)*



### 5.1.3 Tapio

*Persoonallisuus.* Äidin mukaan Tapio mielellään vetoaa unohtamiseen tai muuhun sosiaalisesti hyväksyttävään syyhyn, silloin kun hän on käyttäytynyt vastoin sovittuja sääntöjä. Lastenneuvolatarkastuksissa Tapiossa ei todettu poikkeavia piirteitä käyttäytymisessä eikä yleisessä kehityksessä. Tapio on luonteeltaan sosiaalinen ja haluaa olla yhdessä toisten ikäistensä kanssa, mutta ärsyyntyessänsä saattaa käydä aggressiivisestikin kaverinsa kimppuun.

*IP: Nii ja sitten jos se on kova niin se on kova sillo. Ä: Ett sitten se, silloin kun se on tarpeeks niinku vahvasti loukattu se oma niinku, se minuus, (...) ehkä se on sitten niinku sitä puolustautumiskeinoo se.. se lyöminen, mutta tota (...) EKK: Joo, etnisyyys tulee? Ä: Niin. IP: Miten se Tapiolla korostuu aina, jos joku asia niinku korostuu niin se korostuu aina Tapiolla sitten. Ei nää muut lapset oo sillei niinku että... (B 24- 25)*

*Ä: Mä muis.. mä luulen, että se muistaminen on semmonen ... kyllä hän muistaa. EKK: Hyvä tekosyy? Ä: Mut se on hyvä tekosyy. Se on hyväksi koettu, että siitä ei tule niin hirveesti ... siitä ei tuu itelle niin paha mieltä, kun selittää sen sillä unohtamisella ... eikä toiselle. Se voi joskus jopa joku aikuinen jopa uskoaki nii, että..unohti. (B 3-4)*

*Ä: Että hän tekee jotain ja mä sanon, että miks sää teit noin, niin hän että emmää niin tehnyt vaikka hän on IP: Eikä aina huomaa omia tekemisiään silloin. Kieltää..Ä: Niin (...) se Tapion itsesuojelu mun silmien alla niinku tehny (B 11-12)*

*IP: Joo, niinku ei oo..ei ilmota tunteitaan eikä mitään sitten kun on semmosia tilanteita... (...) Ä: Niin me ollaan niin.. mulla on (...) vastaava ongelma. EKK: Niin että sää tunnistat itsestä sen ? Ä: Kyllä ja mää oon nää niinku unohtamiset ja muut niin (...) ihan samanlainen siinä, että voi niinku ihan viattomasti unohtaa ja hävittää tavaroita ja tämmöstä niinku ett (...), ett tosin mulla ei oo sitä kokemuspohjaa..mulla on ollu itelläni (...) hirmu vapaa niinku tossa vaiheessa.. vapaata mennä ja tulla ja sillä lailla, niin*

*mulla ei oo...päässyt sitä kapinaa nousemaan eikä oo tarvinnu näin pitkälle mennä. (B 17-18)*

*EKK: No, entäs sittä sellane, että sun pitäis ilmoittaa millon sää tuut kotiin?*

*M: Se nyt on ihan normaalia..et ilmoittaa..EKK: Niin mutt, jos sää sovit jonkun ajan, niin pystyt sää niinku pitämään sen ajan? M: Jotenkuten.*

*Useimmiten. Heh. Saatan mää joskus tulla jonkun varttitunnin myöhässä.*

*EKK: Niin, mutt kuitenkin pääsääntöisesti yrität...yrität ehtiä. No mitäs ne sitten on, kun sulla on aikasemmin ollut sillai, ett sää olit hirvittävän pitkiä aikoja pois, niin ett kukaan ei tiennyt, ett missä sää olit? M: Niin...olihan*

*niitä heh, heh. (B/A 17-18)*

**Vapaa-aika.** Nuorten suosimat harrastukset eivät aina ole sitä, mitä he todella haluaisivat vaan harrastukset määräytyvät joko parhaan kaverin tai jengin mukaan. Tapio harrasti nuorempana painia, mutta lopetti sen, koska parhaat kaverit eivät painineet (Kenttä 2, 17.12.1997). Nuorisotiloissa hän käy joskus pelailemassa, mutta parhaiten hän viihtyy pihalla tai lähiökeskuksissa.

*EKK: Mitä te teitte vapaa-aikananne? Oliko teillä jotain pelipaikkoja tai monitoimipaikkoja tai..? Missä te leikitte silloin? M: Ihan pienenä aina pihalla, mutt sittä mää rupesin pyöriin kavereitten kanssa ja kaupalla ja...*

*EKK: Se on joku ostoskeskus vai? M: Ei ihan semmone kaks kauppa ja R-kioski ja...(A/A 4)*

Kaupungilla liikkeessä käyttäytymistä rajoitetaan säännöillä, mutta nuori kokee tämän ympäristön vapaampana ja ei-kenenkään omaisuutena, jossa voi myös käyttäytyä vapaammin. Nuorille tarjotut kulttuuriharrastukset eivät kohtaa niitä vaatimuksia, joita nuorilla itsellään on. Aina ei ole välttämätöntä tehdä jotakin, voi vain maleksia kadulla ja olla yhdessä toisten ikäisten ja samanmielisten kanssa etsien sisältöä elämäänsä. Tarve muuttaa näitä harrastuksia muuttuu iän ja kokemuksen myötä. Erilaiset tyylit toimia ja pukeutua muuttuvat iän myötä ja ovat siten eräänlaisia siirtymiä eri kehitystasojen välillä. Tapion mielestä esimerkiksi rullalautailu ei ole harrastus, vaan merkki johonkin jengiin kuulumisesta.

*EKK: Just tommost ikkunoiden särkemist..särettöks te enää vai? M: Ei me enää. Se oli sillon pienempänä. EKK: Ook sää graffiteja maalannu? M: No oon mää kai tussilla tehny, mutt... EKK: Mutt et osaa sitä graffitia? M: Spraytä en käyttänyt...oon mää jotain pikkusen. EKK: Kuuluks ne niinku joillakin (...) jotkut tyypit maalaa graffitia ja jotkut tekee sitä vaan että ne kuleksii? (..). M: Ja toiset rullalautailee... EKK: Onks sulla ollut rullalauta? M: Ei. EKK: Oisiks sää halunnut? M: Kyll mää joskus pienempänä. (...): emmää sitten enää.. (A/A 22)*

*Päihdeaineet.* Myös päihdeaineiden, alkoholin ja lääkkeiden, käyttö on merkki johonkin ryhmään kuulumisesta. Toiset jengit käyttävät huumeita, mutta eivät anna niitä toisille. Alkoholinkäyttö liittyy vapaa-ajan toimintaan, mutta ei ole Tapiolle välttämättömyys voidakseen olla toisten nuorten seurassa.

*EKK: Vai onks se niin ett sää et ylipäätänsä tykkää alkoholista? Tuleeks sulle paha olo? M: Sillei kaljasta ja jostain väkevästä viinoist tulee paha olo.(...).niist mää en tykkää. EKK: Käytätteks te lääkkeitä porukassa? M: Ei. EKK: Eikä huumeita? Onks siellä semmosia, jotka käyttää? M: Joo kyllä siellä.. EKK (...) ne ei painosta teitä toisia käyttämään? M: Ei. Ei ne anna toisille.(...) Ei ne anna - anna toisten käyttää. (A/A 15)*

*Tupakka.* Tupakkakokeilut alkavat usein hyvin nuorina tai toimivat ryhmään pääsyn pääsylippuna. Polttamisesta luopuminen voi olla vaikeaa. Keväällä 1997 viimeisen kerran tavatessamme Tapio kertoi haluavansa lopettaa yli kuusi vuotta jatkunee tupakanpolton, koska se aiheuttaa liman kerääntymistä keuhkoputkiin (Kenttä 1, 27.5.1997). Joulukuussa tavatessamme Tapion kotona juttelimme myös tästä asiasta. Tapio ei ollut lopettanut polttamista ja oli joskus poltellut salaa jopa omassa huoneessaan, minkä vuoksi yhteisesti oli sovittu, että Tapio voisi turvallisimmin polttaa kodin parvekkeella (Kenttä 2, 17.12.1997).

*Vandalismi.* Ilkivallanteot liittyivät kasvottomasti milloin mihinkin kohteeseen. Lastenkodilla nuoret näpistivät parkkipaikalla olleesta, hyljätynsi luulemastaan autosta radion. Näpistykset ovat osin vain jännityksen etsimistä, valvonnan

testaamista tai riskinottoa. Osaan näpistyksistä liittyy kuitenkin myös puhdasta hyödyn tavoittelua. Esimerkiksi kotoa pihistetty raha oli pillereiden ostamiseen ja kioskeista anastetuilla pornolehdillä saattoi saada katukaupassa hyvin rahaa.

*EKK. Päätitteks te porukalla - vai oliko se että te näitte auton ja ajattelitte että kokeillaan? M: Emmää tiijä. Siin oli paljon muitakin porukoita kun me menttiin, sitt me menttiin. EKK: (...) niinku yhdessä? M: Niinku porukka oli siellä autossa. EKK: Ne oli jo siellä sisällä sillon kun sää menit sinne? M: Juu. Me luultiin, että se oli hylätty, kun siin oli ovet ja kaikki auki. (B/A 7)*

*Tulevaisuus.* Tulevaisuuden suunnitelmiin niin Tapiolla kuin hänen kavereillaan-kin kuuluvat tavoitteet liittyvät sekä kouluun että vapaa-aikaan. Tapion ammatitöiveisiin liittyy työskentely jossain ravintola-alan liikkeessä, esimerkiksi baaris-*sa*, koska siellä voisi tavata erilaisia ihmisiä (Kenttä 1, 23.4.1997). Arkipäivän toiveet liittyvät kotiin ja kavereihin.

*EKK: Mitä Tuomolle [peitenimi] kuuluu? M: On just saa , ajo... just piikkikortin. EKK: (...)Jääks Tuomo kuitenkin tänne? M: Juu. Se muuttaa omaan asuntoon. EKK: Johonkin tähän [Keski-Suomeen]? (...) Tuomon ja sun välit kuitenkin vielä säilyy tän jälkeen? M: Juu, se käy aina [Etelä-Suomessa]- joka viikonloppu tai joka toinen. EKK: Onks Tuomo sun mielestä parantanut tapojaan? M: Oon. EKK: Mitä...mitä se niinku tarkoittaa, että on parantanut tapojaan? M: Nyt se ainakin haluaa käydä sen koulunsa. (B/A 21)*

*Mä haluisin..haluisin olla Timon ja muiitten kavereitten kanss. (...)..jossain sisällä kattoo videoita. (Tapio A/A 28)*

## 5.2 Koulu

### 5.2.1 Opettajat ja koulukuraattori

*Luottamus.* Tapion käsitykset opettajista vaihtelevat, mutta pääsääntöisesti muistot opettajista ovat hyviä. Opettaja on henkilö, joka on auttanut, kun on ollut vaikeaa. Epäreiluksi hän koki tilanteet, joissa luottamukselliseksi luullut keskustelut olivatkin tulleet toistenkin tietoon. Sellainen opettaja, joka oli tiukka ja vaati järjestystä sai oppilaat pysymään koulussa. Sallivan opettajan tunnit sen sijaan olivat hauskanpitoa.

*EKK: Onko sulla ketään (...) esimerkiksi [omahoitaja] täällä.? Nimettynä koulun puolesta..? M: No eipä (...) EKK: No kenen kanssa sää neuvottelet silloin kun sulle tulee näitä ongelmia? M: Opettajan. Heh! EKK: Siis sen oman luokanopettajan kanssa? M: Hmm. EKK: Oliko teillä koulukuraattori? M: Ooli. Se oli niin hölmö. EKK: Miten niin hölmö? M: No ei se ymmärtänyt mitään. EKK: Siis se ei ymmärtänyt sinua, vai? M: Hmm. Ketään.. mitä...Sitt se aina kerto kaikille niit juttuja... EKK: Oliko se sun oma opettaja kuitenkin hyvä opettaja? M: Ooli. EKK: Minkälainen se oli? M: Ihan mukava. Rauhallinen. Ei huutellut. (B/A 3-4)*

*Kontrolli.* Ala-asteella luokan opettajalla oli mahdollisuus tarkemmin kontrolloida esimerkiksi poissaoloja, mutta yläasteella valvonta heikkeni osin moniopettajaisuuden vuoksi. Täten mahdollisuus lintsata tunneilta ja koko koulusta lisääntyvät. Tapion kouluvaikeudet alkoivat ala-asteella ensin hauskanpitoa tunneilla, mutta pikkuhiljaa yläasteelle siirryttäessä poissaoloja alkoi olla päivittäin. Lintsaamisesta oli tullut tapa, joka kuitenkin osin liittyi valikoivasti poissaoloihin tiettyiltä tunneilta.

*EKK: Meniks koulu ihan hyvin? M: Ei. Ekaluokka ja tokaluokka meni huonosti (...)kun oli semmone maikka, mikä ei pitänyt kuria... ja se itki aina .... EKK: Oliko se typerää se koulunkäynti vai ..pinnasiks sää koulusta silloin? M: Ei me pidettiin hauskaa. Riehuttiin. EKK: Mites se sitten kolmosluokalla?(...) Oliko siinä jotakin? M: Siin oli miesopettaja ja oli ihan hyvä opetta-*

ja. EKK: Ai sä tykkäsit siitä. Opettiks se sua sitten kuudenteen luokkaan asti? M: Pelkän kolmosen. EKK: Niin. Sitt taas tuli joku sellane... M: Mies, mikä haukku mua koko ajan. EKK: Jaa. Inhosiks sää sitä? M: Juu. EKK: Joo. Pinnasiks sää koulusta siinä vaiheessa? M: Emmä uskaltanu.(...): Ois jäänyt kiinni heti. (A/A 2-3)

EKK: No mikä siin oli syy, ettet sää viihtynyt siellä koulussa? M: Kavereitten kanssa oli paljon haus Kempaa.. EKK: Niin, (...) sää et koskaan lähtenyt yksin sitt aina porukassa siten jossain heitit reput jonnekin (...) - vai olik teillä reput mukana siellä reissuissa? M: Välill jätettiin ne rappuun - välill oli mukana. EKK: Mistä te rahaa saitte niihin junalippuihin? M: .....ei me maksettu. EKK: Miks,.. pinnataan ? (...) Eiks se riittänyt sitten, että.. esimerkiksi olis koulun jälkeen lähtenyt? M: Liian lyhyt aika. (A/A 8-9)

M: Emmää tehny tehtäviä. Mää olin aika paljon pois koulusta.... EKK Miks sää pinnasit? M (...) mää pinnasin vaan tietyistä aineista. EKK (...).mitkä ne aineet oli? M: Biologia, terveystieto, puutyöt sitten oli jotain historiaa ja...EKK:: Niin et sää et kaikilta ollut. Olik se niissä opettajissa vika vai aineissa? M: Aineissa. EKK Et sää tykkää käsitöitä tai siis puutöitä? M: Kyll mää sullei kun siellä on niin helppoo tehdä. Sol jotain vai... vaativampii. (B/A 11)

**Rangaistukset.** Yksi yhteiskunnallisen sosiaalistumisen ja kasvatuksen menetelmistä on rangaistusten käyttö ei-toivotun käyttäytymisen poistamiseksi. Kotona rangaistustoimenpiteitä ovat etujen poisotto tai kotiaresti. Koulussa yleisin käytetty rangaistus nuhtelun ohella on jälki-istunto.

EKK: Sull nimittäin on aika paljon noita istumisia. Miten sää ite koet sen istumisen - onks se hyvä rangaistus? M: Joo. On se sullei, muakin ärsyttää sullei. (...) Niin. [Etelä-Suomessa] on vielä ärsyttävämpi ne istumiset, jos vaikka kaksikin tuntia niin joutuu yhtämittaa istumaan. EKK: (...) Voisko siihen olla jotain muuta vaihtoehtoa kuin se istuminen? M: Joku pikkunen sakko. Heh. Emmää tiijä. EKK: Niin, mutt mistä sää sitten sen rahan saisit? M: Vii- viikkorahoist. Kun kotona saa viikkorahaa. (B/A 13-14)

## 5.2.2 Luokkakaverit

*Hämääminen.* Luokkakaverit tietävät Tapion herkästi kiivastuvan luonteen ja saattavat siten kiusallaan yrittää saada hänet mukaan välikohtauksiin. Myös Tapio itse osallistuu kiusaamiseen, joskus yksin joskus porukassa. Kerran lastenkodilla Tapio väänsi toisen nuoren kättä niin, että tämä alkoi itkeä. Keskustellessamme myöhemmin yhdessä toisten ohjaajien ja Tapion kanssa asiasta, Tapio ei ollut omasta mielestään tehnyt mitään väärää, koska ”toisen naama ei miellyttänyt häntä”. (Kenttä 1, 13.5.1997).

*EKK: Mitä sää tykkäsit tosta [keskisuomalainen paikkakunta] ryhmästä?*

*M: On se silleen ihan mukava paitsi ett ne on aika... välillä ärsyttäviä ne muut oppilaat. EKK: Niiin suahan on kiusattu. Mä luin tuolta raporttivihkosta, ett sää oot lähtenyt... Toiset oppilaat kiusaa, eikö niin? M: Eei ne silleen - välillä hämää. EKK: Nii-in. Mitäs sää sitten teet kun hämää? M: Lähen pois (...) Ne tuntee..mää en ees jää kuuuntelemaan. EKK. Käveleeks ne sun perässä? M: Eei. EKK: Mutt kuitenkin pitää tämmöstä olla, että kynät katoaa ja... M: Nii. EKK: Vieks ne kaverit niitä vai ook sää itte huolimaton? M: Saattaa olla molempia. Heh. (B/A 12-13)*

*IP: Ja. että kun ne huomannu sen ne muut oppilaat, ett se kynä on niin tärkeä sille opettajalle, niin ne voi kiusallaan toinen toisiltaan viedä (...) Tapio hermostuu herkästi, niin .. mikä tässä koulussa oli ongelmana niin ett ne ties sen ett se(...) kerran tossakin katoin niin Tapio ihan rauhassa jutteli toisen pojan kanssa. Siin oli. . iski silmää kaks muuta poikaa, jotka supis keskenään, ett sitt näytti Tapioo. Mää aattelin etta jaaha, kohta tapahtuu jotain ja niin se toinen juoks ykskaks Tapion kimppuun. Siit tuli täys tappelu. Mää sitä sanoin jo koulussa niille opettajille, siit kun jostain oltiin puhumassa niin ett..että nekin vois vähän miettiä sitä, ett niinku ärsyttää, kun ne tietää ett se..(...) Niinku ei Tapio sitä ikinä sano, että toinen alotti. (...)Se otti aina niinku nieli.. vähän niinku kiukkunsa ja otti syyt niskoilleen ja.. (B 9)*

*Aggressiivinen käyttäytyminen.* Keski-suomalaisessa koulussaan Tapio osallistui erään koulukaverinsa pahoinpitelyyn. Tarkoitus oli selvittää yhdessä jonkun toisen kaverin ongelma. Toiminnan motiivi oli solidaarisuus eikä uhria nähty uhriina vaan tekijänä, jonka kautta toisen oppilaan asiat saatiin kuntoon.

*EKK: Nyt määhän kuulin, että sull' oli tuolla [koulu paikkakunnalla] semmone juttu, joka meni poliiseille. Kerropa vähän siitä. M: Jostain ku hakattiin yks kaveri koululla. EKK: Kouluaikana? M: Hmm. EKK: Oliko se joku teidän koulukaveri? M: Joo-o. EKK: Poika? M: Joo. EKK: Ja te hakkaajat olitte poikia? Kenen idea se oli? M: Yhen Pekan (peitenimi). EKK: Mikäs, mikäs se syy oli, siis miksi te hakkasitte sen? M: Emmäähän sitä sillei paljoo kyllä hakkannu ku... EKK: Mutt' olit mukana kuitenkin? M: Hmm. EKK: Ja kattelit sitä vierestä? Potkitteks te sitä? M: Joo, sitä myöhemmin kaks poikaa potki. EKK: Keskellä koulupäivää jossain pihalla? ..No miten se päättyi? Tuliks siihen opettaja vai joku ulkopuolinen...? M: Eei ku se poika kertoi ite sen myöhemmin. EKK: Tuliks sille vammoja siitä hakkaamisesta? M: ...kai sille joku aivotärähdys... pieni. EKK: Mutt' se ei joutunut sairaalaan siitä. M: Ooli se vähän aikaa. EKK: No, teillä ei niinku ollut mitään syytä siihen - te vaan yhtäkkiä saitte tunsitteks sää kuitenkin...? M: Tunsin..oli se yhdelle kaverillekin kakssataaviiskymppiä velkaa. EKK: Niin että se oli semmone tyyppi, joka oli hakeutunut vaikeuksiin ja te päätitte näyttää sille että M: Hmm. EKK: No mitä siltä sen jälkeen? Poliisitko tuli siihen? Sosiaalihoitaja? M: Hmm. EKK: Sun isä tuli? M: Se meni sovitteluun. EKK: Millä tavalla sää sait sen sovittelua? M: Noo mun piti maksaa sairaalakuluja ja pyytää anteeks. (A/A 20)*

### 5.2.3 Pienryhmä

*Pajaluokka.* Yläasteen erityisluokkaa sanotaan pajaluokaksi, vaikka Tapio itse puhuu pienryhmästä. Erityisryhmään joutuminen tai pääseminen on kaiketi muovannut Tapion minäkäsitystä sekä suhdetta toisiin oppilaisiin. Syksyllä eteläsuomalaisessa koulussa hän kävi edelleen pajaluokkaa ja oli osan opetustun-



neista yleisopetusryhmässä. Tällaisen sijoituksen hän koki ”ihan mukavana, koska mähän tykkään olla kaikkien kanssa” (Kenttä 2, 17.12.1997)

*EKK: Ootko sää nyt pienryhmäopetuksessa? M: Oon ja olin sielläkin.*

*EKK: Olitko sää täällä [koulu paikkakunnalla] heti alusta alkaen pienryhmässä vai meniks normaaliluokkaan ja? M: Normaaliluokkaan, mutt emmää oo oikeen koskaan osannut olla niiss.*

*EKK: Onks se liian iso vai min-*

*kä takia? M: Oon. EKK: Sitt toss pienryhmässä, onko siellä niinku onko*

*opetus hitaampaa vai onko se, että on vähemmän oppilaita? M: Vähem-*

*män oppilaita. EKK: Niin se on niinku tärkeää? (...) Hermostuttaaks sua?*

*M: Mä rupeen käveleen mu ... ympäri luokkaa. (A/A 23)*

Myös vanhemmat kokevat, että pienryhmäopetus vastaa yleisopetusta paremmin lapsen tarpeita, vaikka samaan pienryhmään kerääntyy useita häiritsevästi käyttäytyviä oppilaita, jotka ovat kavereita myös vapaa-aikana. Pajaluokan opetusjärjestelyt ovat joustavia. Vaikka pajaluokan tärkein tavoite on, että oppilaat tulevat kouluun ja koulun tehtävä on käytännössä muuttunut oppilaiden säilyttämiseksi, lisää pienryhmäsijoitus ainakin joidenkin oppilaiden sopeutuvuutta.

*Ä: Samalla luokalla oli Tapion kanssa semmonen kaveri ja ne on tunteneet toisensa ihan niinku lapsuudesta (...). Hän oli toisella luokalla, mutta sitt*

*ku he vähän ennen joulua siirtyvät molemmat siihen pienryhmään. Tai per-*

*rustettiin semmonen pajaluokka. Niin tota niin ehkä he sitten saivat turvaa*

*toisistaan ja sitten lähti. EKK: Mitäs tälle toiselle kaverille nyt kuuluu? Jat-*

*kaaks hän siellä vai? Ä: Hän on. Hän käy seitsemättä luokkaa nyt uudes-*

*taa (...) Pienryhmässä edelleen samassa ryhmässä ja mun mielestä tai*

*omien puheiden mukaan tai sitten äitinsä puheiden mukaan on niinku*

*kunnostautunut.. koulunkäynnissä. Että aikoo nyt selvitä seitsemännestä*

*luokasta, että jotakin poissaoloja on sillon tällön, mutta ei niin räikeesti ku*

*sillon viime vuonna. EKK: Onks siinä jotain selkeitä muutoksia, että.. mistä*

*hän on löytänyt sen uuden motivaation? Ä: Uuden motivaation kun.. IP*

*..No kun ne on erotettu ne kaverit toisistaan. EKK: No onks vaikutusta? Ä:*

*Joo IP: No koska ne oli semmosia Ä: Lähti tuo pahin kriisikausi ja tota sit-*

*ten se että Timo [peitennimi] on innostunut tietokoneista nyt että siellä luokassa heidän opettajansa on kanssa niinku aktiivisesti ollut näiden tietokoneiden kanssa tekemisessä ja niitä sitte pojille sitt yrittänyt kannustaa siihen niin Timo on tarttunut syöttiin niin.. niin minusta se on yks motiivi mennä kouluun.(B 4-5)*

*IP:Joo tääll ois ollu joustoo kyll tää kaveri tää opettaja kyllä oli semmonne..oli sillä tiettyjä semmosia porkkanoita ja sitt määräyksiä ja kaikkii tämmöst.. se sitt kertoo sitä miten se menee, mut ei se niinku takertunut tämmösiin asioihin.(...) Niillä oli kahvinkeitin. ja ne sai keittää kahvia ja juoda kahvia ja .. ja sohva oli siin ja ne sai istua siin kuhan ne vaan ois keskittynyt siihen olemiseen koulussa, koulun käyntiin. Se ois ollut sama oisko ne maannu lattialla.(...) Se ympäristö se luokka oli tehty semmoseks niinku, niinku poikien huone... siell (...) oli sitä joustoa... olis ollut hehe .Ä: Ehkä liiaksiki. (B 11)*

### 5.3 Sosiaalitoimi

#### 5.3.1 Sosiaalityö

Sosiaalitoimen käyttäytymistä ohjaavat yhteiskunnalliset lait ja asetukset. Kuitenkin mikrososiaalisella tasolla sääntöjen valvonta muuttuu selektiiviseksi ja joustavaksi. Osin tähän vaikuttavat sääntöjen moniselitteisyys ja useat eri vastuhenkilöt, osin puuttuvat taloudelliset resurssit, minkä vuoksi esimerkiksi kuntoutusinterventiot jäävät puutteellisiksi. Esimerkiksi lastenkodin ohjaajat eivät tieneet minkä kunnan vastuulla Tapion jälkiseuranta on ja onko hänellä omahoitajaa muualla kuin lastenkodilla. Keski-suomalaisen kunnan sosiaaliohjaajalla oli jonkinlainen kokonaiskuva Tapion tilanteesta ja tilannetta seurattiin yhteispalavereissa, joista kaksi pidettiin lastenkotiaikana. (Kenttä 1, 10.5.1997). Sosiaalityön yksi tavoite on ohjata ja tukea vanhempia lastensa kasvatuksessa. Aina eivät kuitenkaan vanhemmat tunne, että heidän tarpeisiinsa vastattaisiin ja apua alkaa saada vasta sitten, kun asiat ovat ongelma-asteella. Tarkoituksen-

mukaisempaa olisi saada kasvatusohjeita ja apua jo neuvolaikäisen lapsen kanssa.

*Ä: Kyllä. Siis onhan me. Tosiasia on se ,että niinku ensimmäiseltä luokalta lähtien on käyty perheneuvolassa ja siellä on tehty psykologiset testit. Ei ollut mitään. E: Niin hänet on kaikki neurologisesti? Ä: Neurologisesti ainakin karkean motoriikan testit on tehty. Että mitään kuvauksia eikä muuta oo niinku otettu(...) ei nyt sanota huono, mutta puute se, että koskaan esimerkiksi kun olimme käyneet perheneuvolasta niin muualla, niin aina sanotaan että vanhemmathan tekee kuitenkin parhaansa. Niin, mutt mää .. mää oisin halunnut (...) syvemmälle menevää semmosta tukea, että (...) joku ois niinku eritelly että mahdollisesti että voisko tästä syyttää niinku ja puuttua tähän. (...) Niin mutta se on vaikeeta. E: Joo pitää olla tapahtunut tavallaan ensiksi jotakin ennen kuin voidaan ruveta tekemään mitään tutkimuksia. Ä: Niin, niin (B 26-27)*

Vanhemmat saattavat tuntea alemmuutta tai pelkoa kohdatessaan sosiaalityön virkailijoita. Äidin mielestä hän ei aina saanut itseään ymmärretyksi tai ei saanut suutaan auki oikeaan aikaan. Myös aviopuolisoiden väliset jännitteet lisäävät neuvottelutilanteen ahdistavuutta.

*[Omahoitaja] sanoi, että sosiaalityöntekijä oli sanonut, että seuraava aika menee niin pitkälle kevääseen ett sitt ei enää voi sit niinku tavata. Se menee niin pitkälle, että nyt ainakin pohjustetaan niinku lopullista ratkaisua, mikä se sitten tulee olemaan. Varmaan tiistaina. Mun täytyy henkilökohtaisesti sanoa, että mun.. mää oon tulossa sinne yksin. Ja mää vähän pelkään sitä tilannetta, koska tota niin niin esimerkiksi nyt viimekskin kun oltiin, niin sentään mulla oli [isäpuoli] tukena, niin oltiin siellä sosiaalivirastossa ja mää en oikein saanut suutani auki siellä, että niinku se oikeestaan se oli erilainen tilanne se oli niin jännittynyt ja kaikki tämä oli. Kaikki kokemukset nää karkaukset oli niin pinnalla.. Niin mää pelkään kyllä vähän tätä*

*tiistain, mutta mä oon päättänyt että mä teen semmosen kirjelmän, että mulla on ainakin se, että mitkä on ollut mun mietteet päällimmäiset, (...) Mutta sillä hetkellä niinku, että ne tulee mieleen koska kuitenkin haluis olla niin vahva että pysyy omissa mielipiteissään. Tapion isä on sen verran vahva ihminen ja sillä lailla että, hän pystyy kyllä vaikuttamaan (...) vaikka ei välttämättä sanois mitään.(..) Siis kyllä mä oon niinku puhunu ja [isäpuolelle] ja siis kaikille varmaan niinku. Kyllähän mä osaan tuoda asiani esille ja sitten analysoida niinku kaikki tuomani asiat esille ja muuten niinku ja kääntää ja vääntää, mutt sitku tulee se tilanne. Se akuutti, että nyt kaikki riippuu tavallaan tai aika paljon aika pitkälle asiat on kiinni siitä, mitä mä nyt sanon. Niin se on se jännittävä, se jännittää. (...) Tulee se rima-kauhu, niinku ett mitä mä nyt sanon sen asian niin että minut ymmärretään oikein, ett mun tarkoitusta ja... (Äiti B 24).*

Sosiaalityöntekijä on lapsen ja nuoren asianajaja. Vaikka nuori on harvasanainen voi hän silti saada äänensä kuuluviin myös moniammatillisen työryhmän istunnoissa. Usein kuitenkin nuori itse kokee, ettei hän osaa tai ehdi tuoda omaa mielipidettään esille. Samanlaista epävarmuutta aiheuttaa asiointi, alati vaihtuvien tuntemattomien ihmisten kanssa. Usein kokoontumistilatkin ovat muodollisia ja jäykkiä. Istutaan pöydän ääressä ja keskustelu muistuttaa enemmänkin kuulustelua kuin ongelmienratkaisujen yhteistä pohdintaa.

*IP: [Keski-Suomessa] sillon kun oltiin siinä yhteispalaverissa siinä sen miehen luona, mikäs se nyt oli se siellä sosiaalitoimistossa. Niin se on ainut melkein ainut kerta kun Tapio avaa suunsa jossain tommosessa tilaisuudessa, mutt siinäkin oli niin vahva se mies jotenkin semmonen.. niin se kysy Tapiolta, että mitä sää nyt meinaat tehdä tai mitä sää haluat, niin että etelään sua ei päästetä enää takaisin tässä vaiheessa se sano suoraan, että ei tuommone voltta kahden kodin välillä ei onnistu ja sitten häviit jonkin ja näin. Meetkö sää isälles vai lähetkö sää tonne [lastenkotiin]. Niin Tapio sano niinku ihan heti suoraan, ei se ees miettinyt sitä, ett.. isälle en lähde enää.. sinne ... kotiin. Siinä se niinku, siinä yhteydessä se oli... (...) tilaisuudessa on se mieshenkilö (...) Niin se on kyllä semmone puheenjohtaja, että kyll (... ) se kyllä niinku pitää ohjokset niin että se (...) Että se*

*just sillonkin se kysy Tapiolta niin tota.. niin se ei sanonu mitään, että muut on hiljaa vaan se niinku jotenkin se anto niinku ymmärtää, että te ootte nyt hiljaa ja Tapio sanoo nytte. (...) E: Niin että jokaisen ääni kuuluu omalla äänellä. IP: Niin ja se niinku otti sen Tapion siihen ja katto Tapioon ja.. että se kun ollaan oltu tuolla [kotipaikkakunta], kun ne naisetkin on ollut, niin ne on vähän niinku tämmösii ollu aina, että...piirräs nyt vähän siihen ja jotain... (...) niin ensimmäinen sana mitä Tapio sai sanottua, niin pöhkö. Ä: Joo niin, mutt.. IP: Niin mää sanoin että mikset sää siellä sanonu sitä. (B33)*

*EKK:Luulet sää että seuraavass vaiheess, kun sitä pohditaan, että sää itte istusit siellä kokouksessa mukana ja niinku sanoisit rauhallisesti, mitä sää haluat ilman että sää (...) polttasit päreitäs sun isän.[kanssa].. (...) luulet ett sää ite pystyisit (...) sanomaan mitä sä haluat? (...) että siis sää et pysty keskustelemaan siinä seurassa. Tarvisit sää (...) jonkinlaisen ...edunvalvojan siihen, joka puhuis sun puolesta? M: Emmä tiedä..ei oo...pitäis puhua niitten tuntemattomien kanssa. (A/A 26)*

### 5.3.2 Lastenkoti

Lastenkodin kasvatustehtävä avohuollollisena toimenpiteenä on etupäässä antaa aikaa sekä nuorelle että hänen perheelleen. Se voi toimia myös mallina siitä, millaista elämä on kodin ulkopuolella, yhteisöasumisessa. Esimerkiksi Tapion mielikuva lastenkodin ihanuudesta karisi tähän kolmenkuukauden jaksoon. Lastenkodin toiset samanikäiset nuoret sekä oma huone, TV ja stereot ja säännölliset viikkorahat ovat sitä "ylellisyyttä" mitä ei ole kotona. Ärsyttävää sen sijaan on vapaudenrajoittaminen työtehtävien ja kotiintuloaikojen muodossa. Tapiion lastenkoti sijoituksen lopputulos oli, että hän halusi päästä mahdollisimman pian takaisin kotiin.

*Ä: Niin oikeastaan (...) musta on ruvennu tuntuu että se oli laskelmoitu juttu, kun esimerkiks tästä lastenkodista ja muista Tapio on pitkään.. (...) pari vuotta jo puhunut.. ett siellä on niin kivaa ja plää plää (...) ja on ylel-*

*listä ja (...) saadaan sitä ja saadaan tätä. (...) Ei se ... koskaan oo ninku omien vanhempien kanssa olis. (...) Se on vaan niin... Niin hän on jollainlailla ihannoinut sitä sitä (...)sen tyyppistä asumista ja hänellä on sitt yks kaveri joka on sijoitettuna tosin sijaiskotiin siellä ihan... E: Joo se on tää Timo (peitenimi)? Ä: Timo ja tota tietysii niin Timo on hyviä puolia sieltä kertonut ja muuta niin mä luulen, että se oli yks kimmoke kanssa tähän karkaamiseen isältään. Ett kun hän tiesi... (B 13)*

Lastenkodilla Tapio ei koskaan halunnut lähteä mihinkään yhteisiin harrastuksiin diskoihin tai pelaamaan. Erään ohjaajan mukaan hän ei ollut kiinnostunut mistään nuorten yhteisistä toiminnoista kuten diskoista ja peleistä. (Kenttä 1, 22.4.1997))

*EKK: Oliko tää tosi inhottava tää lastenkoti? M: Eei. EKK: Siis tämä on parempi vaihtoehto ku.. M: Isän luona. EKK: Joo. Sää halusit... siis tänne sää ite halusit? Oot sää kuitenkin (...)viihtynyt täällä hyvin vai? M: Juu. EKK: Eikä sua simputeta täällä? M: Eei. EKK: Tuntuuko susta, että sää simputat toisia täällä? M: Ehhhh. EK: Mi-mitä susta itestä tuntuu? M: Emmää..eh... (...) Täällä on aika kurjat säännöt. EKK: Mitä se tarkoittaa? M: Kaheksalta kotiin. (A/A 17)*

## 6 LÖYDÖSTEN TARKASTELU

Tutkimustehtäväni oli selvittää millaisena sosiaalisesti sopeutumaton nuori kokee ympäröivän yhteiskunnan sekä millaisia merkityksiä hän antaa kokemilleen asioille. Löydösten mukaan näyttäisi siltä, että nuoren käyttäytyminen eri mikrojärjestelmissä on enemmän molaarisella, sosiaalisten suhteiden, kuin molekulaarisella eli neuraarisella tasolla, niin ettei esimerkiksi päihdeaineiden käyttöä määrää fyysinen riippuvuus, vaan sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät tekijät. Löydökset ovat yhdenmukaisia ekologisen teorian ja persoonallisuuden puitteissa konstruoituvan minäkäsitys teorian kanssa (Mayer 1995).

Nuorten ystävyys-suhteiden muodostumisprosessiin vaikuttavat muun muassa nuoren kypsyminen, irtautuminen vanhemmista sekä kulttuuriset ja sosioekonomiset ympäristötekijät. Tulkintani mukaan käyttäytymisen motiivina ei aina ole tietoinen kapina jotain yhteiskunnallista instituutiota tai henkilöä kohtaan, vaan nuoren tarve saada etsiä jännitystä, ”säpinää”, elämään vie hänet tilanteisiin, joissa hänen käyttäytymisensä leimataan häiriökäyttäytymiseksi. Sama käyttäytyminen eri konteksteissa voi olla sopeutuvaa tai sopeutumaton.

Molaarisen toiminnan yksi ominaispiirre on, että toiminta sisältää sisäisen intention. Intentio liittyy läheisesti käsitteeseen *motivaatio*. Emmons (1993,168-169) käsittelee artikkelissaan motivaatioita Eric Klingerin mukaan. Yksilölle muodostuu mielenkiinnon kohteita, jotka muovaavat motivationaalisen tilan. Tämä tila ohjaa yksilön senhetkistä ajattelua, emotionaalisia reaktioita ja käyttäytymistä. Klingerin mukaan ajattelu viriää mielenkiinnon kohteisiin liittyvien ympäristövihioiden pohjalta ja emootiot vaikuttavat näiden vihjeiden prosessointiin. Sellainen käyttäytyminen, josta nuori saa välittömän mielihyvän palautteena lisää kyseisen toiminnan intentionaalisuutta. Tutkimukseni löydös-osassa olen tarkastellut nuoren käyttäytymistä kolmessa eri mikrojärjestelmässä: koti, koulu ja sosiaali-toimi. Tulkintani mukaan silloin, kun eri mikrojärjestelmien molaarinen toiminta ei ole tasapainossa nuoren molaarisen toiminnan kanssa, nuoren käyttäytymisessä ilmenee piirteitä, joita voidaan pitää sosiaalisena sopeutumattomuutena.

## 6.1 Nuoruus ja ystävyysuhteet

*Nuoruuden* aikana suhde vanhempiin muuttuu. Lapsi irrottautuu omista lapsenomaisista toiveistaan sekä vanhempien edustamasta ajatusmaailmasta. Äärimmäisyyksiin menemisellään nuori etsii omaa itseään. (Hägglund 1974). Irrottautuessaan vanhemmistaan nuori hakeutuu ikätovereidensa pariin. Ryhmäjäsentyys kuuluu nuoruuden kehitykseen välttämättömänä osana. Ryhmän avulla selvitetään monia asioita, jotka muuten olisivat uhkana orastavalle itsenäisyydelle ja yhdistävinä tunnusmerkkeinä ovat ulkoiset piirteet ja yhtäläiset asennoitumiset asioihin. (Aalberg 1985; Bernt & Perry 1990). Vertaisryhmällä on merkittävä vaikutus kouluikäisen lapsen sosiaalistumisprosessille, merkittävämpi kuin alle kouluikäisillä lapsilla. Kansainvälisissä vertailututkimuksissa on todettu, että nuorten *ystävyyssuhteilla* eri kulttuureissa ja konteksteissa on varsin yhdenmukainen sosiaalistava vaikutus, mutta perheenjäsenten välisessä vuorovaikutuksen määrässä on kulttuuriin sidottua vaihtelua. Esimerkiksi italialaisilla nuorilla on enemmän kanssakäymistä omassa perheessä kuin kanadalaisilla nuorilla. (Claes 1996). Edwarsin (1992) mukaan *seksuaalisuus* on maailmanlaajuisesti keskeistä nuorten ystävyysuhteissa.

Sosiaalisesti sopeutumaton käyttäytyminen on selviytymiskeino ( *coping* ) nuoren hakiessa tasapainoa siirtymävaiheessa lapsuudesta nuoruuteen ja vanhempien arvomaailmasta ystävyysuhteiden maailmankuvaan. Myös päihdeaineiden käyttö ja vapaa-ajanviettopaikkojen vaihtaminen kuuluvat nuoruuden kehitystehtäviin ja paine toimia yhdenmukaisesti vertaisryhmän kanssa suurenee iän myötä. (Silbereisen & Noack 1988.) Koulu saattaa rajoittaa nuorten tarpeellista keskinäistä kanssakäymistä sellaisilla tuntimäärillä, ettei nuorten ole mahdollista olla riittävästi ikätovereidensa kanssa eikä muodostaa sitä luovaa vuorovaikutusta, joka on merkittävää kehittyvän yksilön kannalta (Aalberg 1985).

Sosiologisesta näkökulmasta ystävyysuhteiden muodostumiseen vaikuttavat esimerkiksi maantieteelliset ja sosiaaliset tekijät. Ystävät asuvat lähellä toisiaan ja perheen sosio-ekonominen status on samanlainen. Myös lapsen sukupuoli ja asema perheessä voivat liittyä ystävyysuhteiden muodostumisprosessiin. (Furnham 1989). Tutkimusten mukaan nuoren ystävyysuhteiden muodostumi-



nen ei ole yksilön vapaavalintainen prosessi, vaan tällaiset sisäiset ja ulkoiset tekijät ohjaavat ystävien valintaa. (Allan 1989).

Löydökseni Tapion käyttäytymisen suhteen ovat yhdenmukaisia edellä mainittujen tutkimusten kanssa. Moniin aikaisempiin tutkimuksiin (Furnham 1989; Erwin 1993; Elder & Caspi 1988) nähden ristiriidassa aineistoni on siltä osin, että Tapiolla ei ole vaikeuksia solmia ystävyysuhteita eikä hän tunne olevansa torjuttu vertaisryhmässä, vaikka hänellä on ongelmia yhteisten sääntöjen noudattamisessa.

Nuorten ystävyysuhteissa vaikuttava elämisen malli on ryhmä, nuorisomarkkinatuotteet ja niiden kuluttaminen. Kaupunki kokonaisuutena ja alueena otetaan hallintaan, oma asuinalue on vain paikka, josta toiminta alkaa. Esimerkiksi juomistilanne ja määrä eivät ole yhteen paikkaan sidottuja staattisia toimintoja, vaan niissä ilmenee kehittyvän yksilön tarve tai toive olla koko ajan matkalla tekemään, kokemaan, näkemään ja kuulemaan jotakin. Nuoren käyttäytymisessä on piirteitä kaupunkimaisesta rientämisestä paikasta toiseen. (Hoikkala 1986). Käyttäytyminen on mielestäni kuin elämysten ja ”säpinän” metsästystä.

## 6.2 Nuorisokulttuuri

Yksilöllistymisen pakko ja eläminen jatkuvassa muutostilanteessa sekä lisääntyneet odotukset minäidentiteettiä kohtaan lisäävät nuorten minä-paineita. Tällöin myös uusien, itselle vieraiden asioiden kohtaaminen on vaikeaa (Ziehe 1989.) Nuorisokulttuuri toimii ”vapaudenvaltakuntana”, joka kompensoi koulutyön asettamia pakkoja (Ziehe 1991, 257).

*Kaupallinen nuorisokulttuuri.* Taloudelliset voimat muovaavat lasten ja nuorten kulutuskäsityksiä ja -tottumuksia (Clarke, Hall, Jefferson & Roberts 1981, 57-58). Kulttuuriteollisuus ja joukkotiedotusvälineet ovat Ziehen (1991) mielestä tehneet nykynuorten elämän yllätyksettömäksi, koska lähes kaikki on jo nähty televisiosta, videoilta ja lehdistä. Nuorten elämään ei enää sisälly uusien kokemusten etsintää, vaan nuoret pikemminkin elävät post-hedonista vaihetta, jolloin

elämää leimaa enemmänkin askeettisuus ja vaihtoehtojen etsintä kuin nautinnot ja seikkailujen kokeminen (Ziehe 1987, 282-295).

*Vastakulttuuri.* Vakiintuneet ja yleisesti hyväksytyt normeja kunnioittavat ja ylläpitävät instituutiot synnyttävät ennen pitkää spontaania tarvetta etsiä vastakaista tai ainakin vaihtoehtoisia toimintamuotoja. Vastakulttuuri sisältää ajatuksen muutoksen välttämättömyydestä ja kulttuurin luonteeseen liittyvä yleensä provokatiivisen tuhoava tai aktiivisesti häiritsemään pyrkivä toiminta (Ala-Ketola 1985, 10-12).

*Alakulttuuri.* Määritelmän mukaan alakulttuuri on jonkun pääkulttuurin osa. Ominaisuuksiltaan alakulttuuri on pienempi ja eriytyneempi kuin emokulttuuri. Käyttäytymispiirteiltään esimerkiksi puhe- ja pukeutumistyylyiltään sekä vapaa-ajanviettotavoiltaan alakulttuurin jäsenet saattavat erota oman perheensä tai joidenkin kavereidensa tyylistä, mutta silti he kaikki kuuluvat samaan yläkulttuuriin. Tutkijoiden mukaan tällainen ”kaksois-artikulointi” aiheuttaa ristiriitoja eri ryhmien välillä. (Clarke, Hall, Jefferson & Roberts 1981, 55-59.). Toisaalta kaksoisroolia aiheuttaa kulttuurisen identiteetin muovaamisprosessi, jossa nuori sukkuo sosiaalisen identiteetin ja persoonallisen identiteetin luomisten välillä. Näistä edellinen on ei-yksilöllinen ja jälkimmäinen yksilöllinen prosessi (Cross & Kleinhesselink 1976,421,472; Johansson & Miegel 1992, 79.)

*Vertaisryhmät* Vertaisryhmän vaikutusta kouluviihtyvyyteen ovat tutkineet Kupersmidt, Buchele, Voegler ja Sedikides (1996). Tutkimuksen mukaan koulussa viihtyvät parhaiten sellaiset lapset ja nuoret, joiden kaverisuhteissa ei ole ongelmia. Tapiolla ei ole tulkintani mukaan vaikeuksia solmia sosiaalisia suhteita erilaisten ihmisten kanssa eikä häntä ole torjuttu esimerkiksi luokkakavereiden keskuudessa. Opettaja-oppilassuhteen vaikutusta kouluviihtyvyyteen ovat tutkineet Birch ja Ladd (1996). Tutkimusten teoreettisena lähtökohtana on ollut kiintymys teoria ja merkittävä rooli positiivisen vuorovaikutussuhteen syntymiselle on opettajan ja oppilaan välinen suhde. Heidän tulkintansa mukaan tässä vuorovaikutuksessa on joitakin piirteitä jotka ovat merkittävämpiä kuin toiset sopeutuvan käyttäytymisen kannalta. Näitä piirteitä pienemmällä lapsilla ovat läheisyys, riippuvuus ja ristiriita. Piirteiden vaikutus muuttuu eri ikäisillä oppilailla.

Tapion käsitykset opettajista ala-asteelta lähtien ovat vaihtelevia – sekä kielteisiä että myönteisiä – eikä koulupinnaaminen aina liity opettajan persoonaan vaan esimerkiksi opetettavaan aineeseen.

Tapion käyttäytyminen vertaisryhmässään on vain osin vastakulttuuria esimerkiksi ikkunan rikkomiset, graffitit ja näpistykset. Koulusta pinnaaminen ja kavereiden kanssa yhdessä oleminen kuuluvat alakulttuurin, jengin, yhteisyyttä ja ”kodikkuutta” vahvistaviin toimintoihin (Conquergood 1994,39-52). Tapion käyttäytymistä voisi luonnehtia vasta- ja alakulttuurin välimuodoksi, jossa on paljon aineksia kaupallisesta nuorisokulttuurista.

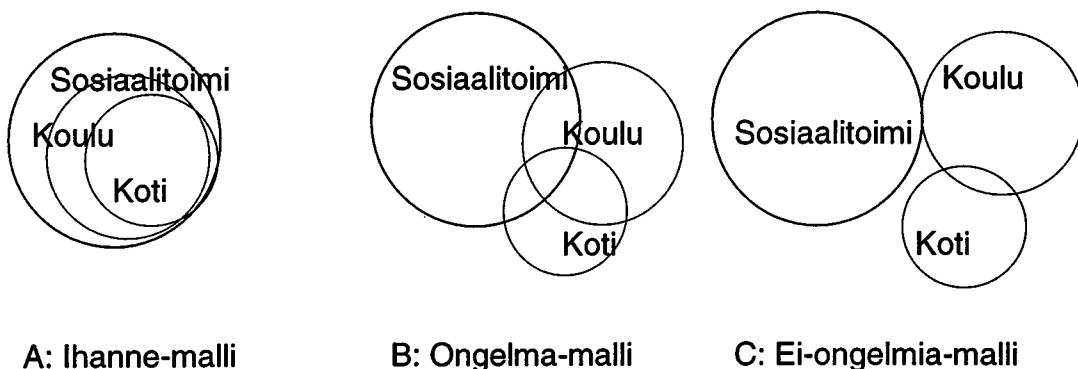
### 6.3 Kasvatus ja sosialisatio

#### 6.3.1 Perheen kasvatustehtävä

Tulkitsen Tapion tilannetta analysoimalla koko perheen tilannetta yhteiskunnallisessa kontekstissa. Kuvaan löydöksiäni vuorovaikutusmallilla kuviossa 5. Tässä tutkimuksessa käyttämässäni ekologisessa teoriassa yhteiskunnalliset kerrokset ovat sisäkkäisiä, toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevia rakenteita. Tämä on ihannemalli, jossa vanhemmat voivat ohjata ja tukea lastensa kasvua yhteiskunnan tukemana siten, että kaikkien tarpeet tulevat tyydytyiksi täsmällisesti ja oikea-aikaisesti. Tätä tilannetta olen kuvannut kuviossa 5 A sisäkkäisillä rakenteilla.

Löydösten perusteella näyttää siltä, että Tapion perhe on saanut esimerkiksi sosiaalitoimen tukea vasta silloin, kun ongelmat ovat jo sellaisella tasolla, että ne sekä ”näkyvät että kuuluvat” koko yhteiskunnallisessa kontekstissa. Kuviossa 5 B olen esittänyt kaaviona tutkimusaineistostani esiin tulleiden yhteiskunnallisten tasojen päällekkäisyyden. Päällekkäin menevät alueet kuvaavat mesojärjestelmää: kodin ja koulun ja sosiaalitoimen välistä yhteistyötä. Mallin mukaan sopeutuvat perheet joutuvat *aktiivisesti* hakemaan mesotasoon kuuluvaa yhteiskunnallista vuorovaikutusta. Optimaalisen yhteiskunnallisen sosiaalistumisen kannalta olisi kuitenkin järkevämpää, että *kaikille* perheille kuuluva asian-

tuntija-apu on käytettävissä jo ennen kuin todellista avuntarvetta ilmenee. Ongelmat eivät ole enää yksin yksilöiden tai perheiden, vaan ne ovat koko yhteiskunnan ongelmia (vrt. Takala 1992). Lapsen ja nuoren minäkuva ja maailmankuva konstruoituvat persoonallisuuspiirteiden ohjaamina yhteiskunnallisessa kontekstissa. Mikäli tämä kehitys voi tapahtua ”luontevasti” yksilön omien tarpeiden ohjaamana molaarisuus - molekulaarisuus -akselilla iän ja sosiaalisen kehityksen huomioonottavissa vaihtelurajoissa, voidaan välttää rankkoja ja leimaavia interventioita kuten erityisluokkasijoituksia ja huostaanottoimenpiteitä



KUVIO 5. Kodin, koulun ja sosiaalitoimen vuorovaikutusmalli

Kolmas kohta kuviossa 5 (Kuvio 5 C) kuvaa sellaista hypoteettista tilannetta, jossa perheellä ei olisi kasvatukseen ongelmia ja kodin ja koulun yhteistyö rajoittuisi lakisääteisiin tapaamisiin. Toisaalta voi sanoa, että tämä viimeinen malli, jossa sosiaalitoimen palveluita ei tarvittaisi lainkaan, olisi ihannemalli. Kuitenkin yhteiskunnallisen sosiaalistumisen kannalta on tärkeää, että kaikki perheet voivat saada automaattisesti sosiaalitoimen tukea ja ohjausta. Lapsen psyykinen kehitys etenee elämäntapahtumien vuorovaikutuksena läpi koko elämänkaaren (Lyytinen, Eklund & Laakso 1995, 41). Tähän kehityspsykologiseen näkökulmaan perustuen on sosiaalisen sopeutumattomuuden ennaltaehkäisemisen kannalta tärkeää oireiden *varhainen tunnistaminen* sekä mahdollisimman varhain alkanut kuntoutustoiminta.

### 6.3.2 Erityiskasvatus ja yhteiskunnallinen sosiaalistuminen

Useimmiten nuorten fyysinen ja psyykkinen kehitys eivät kulje käsitysten (Kivirauma 1996). Sosiaalistumisprosessi (Forman 1993), siis yksilön kehittyminen yhteiskuntaan sopeutuvaksi, oman yhteisön arvojen ja normien omaksuminen, saattaa olla ikään nähden viivästynyt tai epätäydellisesti läpikäyty. Vaikka nuori huomaa, että tällainen käyttäytyminen on ristiriidassa yleisesti hyväksytyjen koulussa ja kotona käytettävien sääntöjen kanssa, ei hän pysty irrottautumaan tästä prosessista. Kavereiden kanssa liikkeessä nuori kokee samanlaisuutta ja kommunikointi tapahtuu samalla tasolla. Tekojen tarkoituksella ei ole merkitystä, pelkkä tekeminen voi olla palkitsevaa.

Erityiskasvatuksen perimmäinen tavoite on Ahvenaisen et al. (1994, 16) mukaan auttaa pedagogisesti poikkeavaa henkilöä kasvatuksellisin keinoin kehittymään yksilöllisten kehitysresurssiensa mukaisesti. Vaikka erityisluokkasijoituksilla on haitallista leimavaikutusta (Moberg 1995) on tutkimusten mukaan esimerkiksi nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä saatu rohkaisevia tuloksia erityisopetusjärjestelyillä. Jahnukaisen (1997) ja Kuorelahden (1997) tutkimusten tulokset ovat yhdensuuntaisia löydösteni kanssa. Nuori kokee erityisluokassa ollessaan yhdenvertaisuutta toisten luokkatovereiden kanssa. Samansuuntaisia myönteisiä kokemuksia erityisluokan toimivuudesta ja kasvatustuesta oli myös vanhemmilla. Ongelmia yhteiskunnallisessa sosiaalistumisessa ilmenee kuitenkin koulusta työelämään siirryttäessä, jolloin ei ole mahdollisuutta hakeutua ”erityisryhmään” (Jahnukainen 1997).

Nuorten kouluviihtyvyyteen Broodyn (1986, 16-18) mielestä vaikuttaa se, ettei nuoriso voi tuntea kouluympäristöä omakseen, sillä koulussa he joutuvat toimimaan ulkoapäin määrättyjen normistojen ja rituaalisten käyttäytymissääntöjen mukaisesti. *Piilo-opetussuunnitelmalla* Broady tarkoittaa kaikkia niitä koulun usein piiloisia käytäntöjä, joiden kautta välitetään virallisen opetussuunnitelman lisäksi yhteiskunnallisia arvostuksia, normeja ja käyttäytymistapoja. Piilo-opetussuunnitelma ja toimintojen ulkoiset muodot estävät oppilaiden omaehtoista ja itseohjautuvaa oppimista sekä kouluympäristön tuntemista omakseen,

jolloin koulunkäynti saattaa muuttua koulutyön kannalta haitalliseksi ”hauskanpidoksi”.

Koulun vaikutusta minäkäsityksen muotoutumiseen ovat Suomessa tutkineet muun muassa Scheinin (1990) ja Ala-Nissilä & Hietämäki-Kraft (1991). Scheinin tutki koulumuodon vaikutusta oppilaan minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Tulokset osoittavat koulumuotoon liittyvien erojen olevan suhteellisen vähäisiä. Tulos on yhdenmukainen tämän tutkimusten löydösten kanssa, vaikka Scheininin tutkimuksessa ei vertailukouluna ollutkaan ”oikea” erityiskoulu vaan steinerkoulu. Ala-Nissilän & Hietämäki-Kraftin. Tutkimusten mukaan sosiaalisesti sopeutumattomilla oli negatiivisin kouluminä, mutta kaikilla oppilasryhmillä kotiminä oli positiivisin. Yksi tulos oli, että kodin sosioekonomisella statuksella ei ole yhteyttä minäkuvan konstruointumiseen.

Tutkimuksessani oppilaan sosiaaliset ongelmat koulussa eivät aina liittyneet johonkin tiettyyn opettajaan, vaan opetettavaan aineeseen. Joskus myös puuttuva valvonta lisäsi kouluhäiriköintiä. Opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on merkitystä positiivisen minäkuvan synnyssä (Ala-Nissilä 1991, 86). Näyttää siltä, että koulun toimintakulttuurissa on jotakin, mikä saa oppilaan tuntemaan vastenmielisyyttä tätä instituutiota kohtaan. Naukkarinen (1990, 272-274) näkee koulun työrauha- ja käyttäytymisongelmien interventiomallina systeemisen periaatteen: pitää puuttua niihin *vuorovaikutussuhteisiin*, joissa ongelmia syntyy. Kodin ja koulun yhteistyö on osa tällaista ekologisesti kartoitettua ja systeemisesti organisoitua kasvatusta tukevaa toimintaa.

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen saumattoman yhteistyön edellytyksiä ovat riittävä tiedottaminen ja koulutus, joustava ja suvaitseva asennoituminen, opettajien yhteistoiminta ja tiivis vuorovaikutus, henkilökohtaiset tapaamiset ja neuvottelut sekä hyvät kokemukset integraatiosta (Virtanen & Jakku-Sihvonen 1996, 331). Ekologisessa teoriassa tämä tarkoittaa, että koulutuksen ja kuntoutuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja seurannassa pitää ottaa mukaan kaikki yhteiskunnalliset tasot: mikro-, meso-, ekso- ja makrojärjestelmät.

Vuonna 1999 voimaan tulevassa koululaissa (Perusopetuslaki § 17) on määritelty muun muassa erityisopetusta saavien oppilaiden henkilökohtaisen opetuksen *järjestämisestä*. Eroa tässä on edelliseen lakiin siinä, että uusi laki ei enää määrää pelkästään henkilökohtaisen opetuksen suunnittelusta (HOPS). Lain mukaan on siis mahdollista antaa opetusta tai ohjausta jossain muualla kuin koulussa ja mahdollisesti myös muiden kuin opettajien ohjaamana, samoin kuntoutus on osa opetusjärjestelyä. Uudenlaisten oppimisympäristöjen kokeiluista on saatu hyviä tuloksia esimerkiksi nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä. Yksi kokeiluista on ollut Omaura-kokeilu, jossa erilaisten vaihtoehtoisten koulumallien ja opetusjärjestelyiden avulla sekä moniammatillista yhteistyötä soveltamalla on pyritty luomaan sellaisia kasvu ympäristöjä, joissa opetus ja ohjaus voidaan järjestää yksilöllisistä tarpeista lähtevänä (esim. Hänninen 1998). Jahnukainen (1995) käyttää tästä opetusasenteesta nimeä ”erityispedagoginen ote”.

### 6.3.3 Sosiaalitoimi ja sosialisatio

Nilssonin (1984) ja Sipilän (1982) mukaan yhteiskunnan rakenteelliset ratkaisut ovat usein hedelmällinen maaperä poikkeavalle käyttäytymiselle. Myös nuorten omat viitekehykset, esimerkiksi jengit, normittavat nuorten käyttäytymistä (Hendrick 1990, Conquergood 1994). Lasten sosiaaliset säännöt syntyvät kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutustilanteessa, mikro-sosiaalisessa ympäristössä (Meacham 1987; Siegel 1991; McCord 1992). Oman viiteriikän ja vanhempien sekä koulun arvomaailmat voivat olla ristiriidassa keskenään. Tällaisessa ristiriitaisessa tilanteessa nuorelta saattaa unohtua rakentavien käyttäytymismallien soveltaminen.

Lastensuojelun avohuollon työmenetelmiä ja –muotoja on Suomessa kehitetty muun muassa turkulaisessa Lokki-projektissa (Cavén; Klap, Kuru.; Nyqvist & Ojuri 1991). Tavoitteena tässä projektissa on ollut muuttaa sosiaalityön käytäntöjä enemmän asiakaslähtöisiksi. Tärkeää ja hedelmällisintä on projektissa mukana olleiden mielestä ollut ylihällinollinen yhteistyö (emt. 75). Sosiaalityön teoreettista kehitystä estävää käytännönsidonnaisuutta on pyritty estämään lisää-

mällä kytkeä yhteiskuntatieteiden ja käyttäytymistieteiden välillä (Matthies 1990). Sosiaalipedagogiikan tavoitteena on yhdistää käytännön filosofian, sosiaalipolitiikan sekä kasvatustieteen (Hämäläinen 1990). Ennaltaehkäisevän nuorisotyön pitäisi perustua yksilöllisten tarpeiden periaatteeseen. Sosiaalityön laadulliset kehittämissuunnaukset edistävät ekologisen tiedon saamista lasten ja nuorten yhteiskunnallisen sosiaalistumisprosessin eri vaiheista ja asteista.

#### 6.4 Yhteenveto löydösten tarkastelusta

Sosiaalinen sopeutumattomuus on dynaaminen ilmiö ja bronfenbrenneriläinen ekologinen kehitysteoria taas olettaa, että perhe on verrattain staattinen elementti. Kuitenkin perheen sisäiset roolit ja vuorovaikutustilanteet saattavat olla dynaamisia, vaihtelevia niin suunnaltaan kuin intensiteetiltäänkin (Hocker 1991; Hurme 1995). Ekologisen teorian käyttäminen tässä sosiaalisen sopeutumattomuuden tapaustutkimuksessa antaa tietoa tutkimusresurssien rajallisuuden vuoksi vain kapealta elämän alueelta. Kuitenkin nämä tutkimani nuoren lähiympäristöt (mikrojärjestelmät) ovat merkittävimmät kontekstit minäkuvan ja siten itsetunnon kehittymisen kannalta (Lerner & Tubman 1991; Hartup & Laursen 1991). Yhteiskunnallisen sosiaalistumisprosessin tutkimisessa ja yksilön ekologisen tilanteen kartoituksessa tarvitaan laadullisia tutkimusmenetelmiä, joissa tärkeimpänä informaatiolähteenä on asiakas eli tässä tutkimuksessani nuori itse. Konstruktiivisen käsityksen mukaan jokaisella on oma yksilöllinen ja subjektiivinen kokemusmaailmansa. Löydösten avulla voidaan syventää nuoren mikro-sosiaalisen ympäristön ja siinä tapahtuvien vuorovaikutusten ymmärtämistä. Sosiaalisen sopeutumattomuuden merkitystä nuorelle sekä hänen perheelleen kuvaavat monet ratkaisukeinot, joita sekä nuoren vanhemmat, opettajat ja muut kasvattajat pohtivat joskus hyvinkin epätoivoisesti. Useimmat ratkaisukeinot ovat kipeitä ja raskaita päätöksiä. Rangaistus ei aina tunnu oikealta kasvatuskeinolta, mutta muiden soveltuvien ohjauskeinojen puuttuessa, joutuvat kasvattajat turvautumaan myös sanktioihin.

Teon ja sen seuraamusten ennakointi syntyy kognitiivisena tiedonkonstruoimisprosessina (McCabe 1986). Joillakin lapsilla tällainen konstruoiminen tapahtuu



kuin itsestään ja ilmenee yleisesti hyväksytyjen sosiaalisten normien mukaisena käyttäytymisenä. Joillakin taas prosessit saattavat olla hyvin hitaita ja epätäydellisiä tai kokonaan vääräsuuntaisia (Goldstein 1991). Mitkä ovat ne väliintulevat tekijät, jotka häiritsevät tätä tiedonvarastoimisprosessia? Etsimällä vastauksia tähän kysymykseen nuoren omasta ekologisesta kehiksestä voimme löytää myös niitä tekijöitä, jotka auttavat meitä ymmärtämään nuorten epäsosiaalista käyttäytymistä ja kouluongelmia. Ymmärtäessämme jonkun ilmiön pystymme kasvu ympäristön muokkaamisella tai kasvatuksellisin toimenpitein ohjaamaan nuorta sellaisiin olosuhteisiin, vuorovaikutuksellisiin sosiaalisiin tilanteisiin, joissa yhteiskunnallisesti hyväksytyt käyttäytymismallit saavat vahvistusta.

Myös systeemiteoreettiselta kannalta tämän tutkimusaineiston keräämiseen sopii etnografinen tapaustutkimus. Tällaisen joustavalla ja monipuolisiin data-lähteisiin perustuvalla aineiston kokoamisella voidaan tuottaa monipuolista ja rikkasta havaintomateriaalia. Heikkoutena yhden tapauksen tapaustutkimuksessa on, että variaatioiden määrä ei mahdollisesti pääse nousemaan maksimiinsa eikä informantin vaihteluisuuden ja tutkijan ja tutkittavan välisen kulttuurieron vuoksi tietoaineistossa ala tapahtua saturaatiota (Bogdan 1992). Toisenlainen aineiston analyysitapa (esimerkiksi diskurssianalyysi) olisi saattanut nostanut aineistosta esille sellaisia torjuttuja, piilossa olevia elementtejä, joita nyt en löytänyt.

Tutkimukseni yksi tehtävä oli herättää sekä uusia ajatuksia että keskustelua nuorten kulttuurista. Tämä tutkimus on avartanut omia käsityksiäni nuorten kokemusmaailmasta. Useat stereotyyppiset ehkä opettajamaiset ennakoasenteeni ovat joutuneet uudenlaisen tarkastelun ja arvioinnin kohteeksi. Uskon tämän tutkimukseni vaikuttaneen positiivisesti myös ”tutkimusapulaiseeni”, reippaaseen nuoreen mieheen, josta käyttämäni ilmaus sosiaalisesti sopeutumaton ei tee oikeutta hänen aurinkoiselle, viehättävälle persoonalleen.

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Lapsen fyysinen ja sosio-emotionaalinen diagnosointi eivät ole riittäviä toimenpiteitä evaluoitaessa lapsen ja koulun tai muun ympäristön välistä vuorovaikutuksen yhteensopivuutta. Pelkkä perheen tukeminen ja auttaminen ovat sellaisia mikrotason keinoja, joilla voidaan ohjaus kohdistaa vain yksilöön ei systeemiin kokonaisuutena.

Ekologisen ympäristön (kontekstin) yksi perusajatus Bronfenbrennerin (1979) mukaan on, että kehitys on yksilöllinen prosessi. Kasvattajien on tärkeää tietää miten yksilö itse on kokenut elämänsä eri vaiheet. Sekä sosiaalityön että koulutyön pitäisi ottaa huomioon erilaiset persoonallisuudet ja elämäntilanteet. Yksilöllinen, varhain alkanut - ensin kodin ja neuvolan, myöhemmin kodin ja koulun - *yhteistyö* edistää *yksilöllisyyttä*. Yksilöllisyys ei kuitenkaan tarkoita, että esimerkiksi koulussa häiriköivä oppilas pitää eristää normaaliopetuksesta erityisryhmään. Leimavaikutuksen (Moberg 1979) saanut oppilas alkaa itsekkin mieltää oman minäkuvansa ja maailmankuvansa erilaisena kuin ”normaalissa” persoonallisuuden kehityksessä. Tällaisen erilaisuuden roolin hyväksyminen vähentää nuoren ponnisteluja kehittää tai ottaa käyttöönsä kaikkia tietojaan ja taitojaan. Huono kouluviihtyvyys ja heikko menestyminen aiheuttavat koulusta syrjäytymistä (Takala 1992) sekä myöhemmin aikuisiässä lisää työelämästä syrjäytymisen riskiä (Rönkä 1995).

Koulun tehtävä on usein oppilaiden säilyttäminen eikä niinkään optimaalisen kehityksen ja kasvun ohjaaminen (Kuorelahti 1997). Myös erityisluokka opetusympäristönä muokkaa oppilaan minäkäsitystä. Kouluongelmat ennakoivat sosiaalista sopeutumattomuutta (Takala 1992; Kivirauma 1996). Usein koulunkäynti on hyvin kaavoihin kangistunutta ja nuorten tarve osoittaa mieltään johtuu halusta näyttää itselleen ja toisille, lähinnä vertaisryhmälle, että osaa toimia toisinkin. Tuntiessaan alemmuutta luokkayhteisössä lapsi tai nuori saattaa kompensoida tätä tunnettaan etsimällä samaistumiskohteita alakulttuureista tai ikäistensä muodostamista jengeistä (Goldstein 1991). Jengeillä käyttäytymissäännöt ja

-tavat muodostuvat liittyneinä esimerkiksi siihen asuinympäristöön, jossa nuoret asuvat (Sipilä 1982; Nilsson 1984). Joillekin sopeutumattomuus ilmenee vain kaduilla kuljeksimisena ja aikatauluista luistamisena, joillekin taas päihdeaineet ja väkivaltainen käyttäytyminen ovat osa jengin jokapäiväistä toimintaa (McCord 1992).

Mesojärjestelmien eli eri instituutioiden välisen yhteistyön toiminnallinen ja ajallinen yhteensovittaminen voi edesauttaa nuorten optimaalista psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista kasvua ja kehitystä. Kodin ja koulun yhteistyöllä voidaan lisätä nuoren kouluviihtyvyyttä (Bronfenbrenner 1989). Yksilöllinen oikea-aikainen yhteiskunnallinen tukitoiminta (lastenneuvola-, perheneuvola-, nuoriso- ja sosiaalityö) voivat vähentää lasten ja nuorten riskiä joutua kehityksen kannalta epäedullisiin olosuhteisiin.

Molaarinen toiminta on tärkeää, koska siinä yksilö osallistuu aktiivisesti ympäristönsä toimintaan ja muokkaa sitä (Bronfenbrenner 1991; Lerner Tubman 1991). Esiintyessään toisten ihmisten toiminnassa molaarinen toiminta saa lapsen tai nuoren mukaan samanlaiseen käyttäytymiseen ja voi olla siten psykologisen kasvun syy, konteksti tai seuraus (Cohen & Siegel 1991). Nuorten fyysinen kasvu ja molaarinen toiminta voivat otollisessa tilanteessa johtaa sopeutuvaan käyttäytymiseen.

Molaarista toimintaa voidaan edesauttaa yhteiskunnallisin toimin (McCord 1992). Mielestäni nuorille tulisi järjestää yksilöllisesti ohjattua vapaa-ajan toimintaa, kokoontumistiloja ja kouluttautumismahdollisuuksia esimerkiksi oppisopimusteitse sekä kuntoutusohjelmia voisi suunnitella myös nuorten omien ideoiden ja toiveiden pohjalta. Näin he voisivat paremmin sitoutua kuntoutustoimintaan ja sen tavoitteisiin. Samoin pitäisi olla vain nuorille tarkoitettua päihdehuoltotyötä ja siihen liittyvää tutkimustoimintaa. Sovittelukäytäntö on ohjaavampi kuin vankilatuomio ja sakkorangaistukset tulisi voida korvata työnteolla (Hirvonen 1994, 110-111). Nuoren erottaminen ympäristöstään, voi olla ratkaisu epäsuotuisaan vuorovaikutukseen ja se on joskus välttämätön toimenpide myös muun perheen oikeuksien säilyttämiseksi. Tämän vuoksi on perhekotien, nuorison kuntoutuskeskusten ja myös lastenkotien toimintaa tuettava samalla kun

tuetaan vanhempia kasvattajina. Usein interventioksi riittää se, että *annetaan nuorelle aikaa* kasvaa ohi kriisiensä (Reinert & Huang 1987). Tällainen ajatus pohjautuu ymmärrykseen siitä, että nuoren käytöshäiriö on aikaan ja paikkaan ja sosiaalisiin suhteisiin sidottu mahdollisesti ohimenevä ilmiö. Samanlainen ajantarve on myös vanhemmilla.

Viimeisenä ekologisena interventiokohteena ja jatkotutkimusaiheena näkisin yhteiskunta- ja yhdyskuntasuunnittelun sovitettuna erityispedagogisen paradigmaan. Etenkin kaupunkien ja taajamien rakennesuunnitteluissa tulee ottaa huomioon ekologinen, kasvava ja kehittyvä ihminen, jolla on yksilöllinen tarve omaan ekologiseen soppeensa.

Korkeatasoisen pedagogiikan avulla voidaan tehokkaasti edistää sosiaalisten toimintavalmiuksien kehittymistä ja lievittää sosiaalisesta taustasta johtuvia kehityseroja. Bronfenbrennerin mukaan yksilö ja ympäristö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja kumpikin muuttaa kumpaakin. Olisi mielenkiintoista tutkia systeemiteoreettisesti mitä ja millaisia ovat ne opettajien ja muiden kasvattajien kasvatustasenteiden -, opetusmenetelmien - tai oppimisympäristöjen *muutokset*, jotka lisäävät yksilön yhteiskunnallista sopeutuvuutta tai vähentävät sosiaalista syrjäytymistä. Samoin voisi tutkia systeemiteoreettisessa viitekehyksessä moniammatillisen yhteistyön ja kodin ja koulun yhteistyön toimintamalleja sekä niiden kokonaisvaltaista soveltamista lasten ja nuorten sosiaalisen hyvinvoinnin lisäämiseksi.

## LÄHTEET

- Aalberg, V. 1986. Nuoren kehitysvaiheet ja koulu. Teoksessa A. Mikkola (toim.) Suomalaisista nuorisotutkimuksista: tutkijoiden puheenvuoroja. Kansalaiskasvatuksen keskus. Tutkimuksia 1/86, Helsinki, 3-15..
- Aaltonen, R. 1989. Naturalistinen paradigma evaluaatiotutkimuksessa Teoksessa Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön vuosikirja XXXI. Helsinki, 145-162.
- Achenbach, T. M. 1985. Assessment and taxonomy of child and adolescent psychopathology. Beverly Hills: Sage.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. & Howell, C. T. 1987. Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlation for situational specificity. Psychological Bulletin, 101, 213 - 232.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö. Porvoo, WSOY.
- Ala-Nissilä, J. & Hietamäki-Kraft. 1991. Käyttäytymishäiriöisten oppilaiden minäkäsitys ja kouluahdistuneisuus. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Alasuutari, P. 1989. Erinomaista rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Painokaari Oy, Helsinki.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1998. Sosiaalisen todellisuuden konstruointi. Teoksessa A. Sakala (toim.) Muutoksen sosiologia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 178-183.
- Allan, G. 1989. Friendship. Developing a sociological perspective. Harvester Wheatsheaf studies in sociology.
- Apter, S. 1982. Troubled children / troubled systems. New York: Pergamon.
- Atkinson, P. 1991. The ethnographic imagination: textual constructions of reality. New York. Routledge.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindall, C. 1994. Qualitative methods in psychology. A Research guide. Buckingham, Philadelphia. Open University Press.
- Berndt, T. J. & Perry T. B. 1990. Distinctive features and effects of early adolescent friendships. Teoksessa R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta

- (toim.) From childhood to adolescence. A transitional period? Sage, 269-290.
- Birch, S. H. & Ladd, G. w. 1996. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) Social motivation. Understanding children's school adjustment. Cambridge University Press, 199-225.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Boston. Allyn and Bacon.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunitelma. Tampere: Vastapaino.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. 4.painos. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U.1991 a. Osa 1: Kognitiivisen kehityksen ekologia: tutkimusmalleja ja pakenevia tuloksia. Suomentanut Liisa Hakamies-Blomqvist. Psykologia 4/91, Psykologian helmiä 1-15.
- Bronfenbrenner, U.1991 b. Osa 2: Kognitiivisen kehityksen ekologia: tutkimusmalleja ja pakenevia tuloksia. Suomentanut Liisa Hakamies-Blomqvist. Psykologia 4/91, Psykologian helmiä 16-28.
- Bronfenbrenner, U. 1997. Teoksessa . R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kustannus osakeyhtiö Puijo, 221-288.
- Cavén, S., Klap, K., Kuru, P., Nyqvist, L. & Ojuri, A. 1991. Lokki-projekti lastensuojelun avohuollossa. Teoksessa Kivireen vetäjät vai verkonkutoijat. Työntekijät kertovat lastensuojelusta. Sosiaali- ja terveyshallitus. Oppaita 6/1991. VAPK-kustannus, 64-75.
- Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T. & Roberts, B. 1981. Sub cultures, cultures and class. Teoksessa T. Bennett, G. Martin, C. Mercer & J. Wollacott (toim.) Culture, ideology and social process. The Open University Press, 56-79.
- Claes, M. 1997. Adolescents' closeness with parents, siblings, and friends in three countries: Canada, Belgium, and Italy. Journal of youth and adolescence. 27(2), 165-184.
- Conquergood, D.1994. Homeboys and hoods: Gang communication and cultural space. Teoksessa Frey, L. R. (toim.) Group communication in context: studies of natural groups. New Jersey. LEA, 23-55.

- Cross, H. J. & Kleinesselink, R. R. 1976. Youth and the counterculture. Teoksessa J. F. Adams (toim.) Understanding adolescence. Current developments in adolescent psychology. Allyn and Bacon ,412-440.
- Crowley, E. P. 1993. A qualitative analysis of mainstreamed behaviorally disordered aggressive adolescents' perceptions of helpful and unhelpful teacher attitudes and behaviors. Journal of exceptionality, 4(3), 131 - 151.
- Dahl, T. S. 1985. Child welfare and social defence. Norwegian University Press.
- Edwards, C.P. 1992. Cross-cultural perspectives on family-peer relations. Teoksessa R.D. Parke & G.W. Ladd (toim.) Family-peer relationships, modes of linkage. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Elder, G. H. & Caspi, A. 1988. Human development and social change: an emerging perspective on the life course. Teoksessa N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse. Persons in context. Developmental processes. Cambridge University Press, 77-113.
- Emmons, R. A. 1993. Henkilökohtaiset tavoitteet - kognitiivis-emotionaalinen lähestymistapa persoonallisuuteen ja motivaatioon. (Suomentanut Katariina Salmela-Aro). Psykologia 28 ,167-177.
- Erwin, P. 1993. Friendship and peer relations in children. UK, Wiley.
- Forman, E. A., Minick, N. & Stone, C. A. 1993. Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development. New York. Oxford University Press.
- Furnham, A. 1989. Friendship and personal development. Teoksessa R. Porter & S. Tomaselli (toim.) The dialectics of friendship. Lontoo, Routledge, 92-110.
- Goldstein, A. P.1991. Delinquent gangs. A psychological perspective. Illinois. Research Press.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1981. Effective evaluation. Jossey-Bass Publishers.
- Hartup, W. W. & Laurson, B. 1991. Relationship as developmental contexts. Teoksessa R. Cohen & A. W. Siegel (toim.) Context and development. New Jersey, LEA, 253-280.

- Hautamäki, J. 1997. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa P. Lyytinen., M. Korhokangas & H. Lyytinen, (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo, WSOY, 219-247.
- Hendrick, C. (toim.)1990. Group processes and intergroup relations. 2. painos. Newbury Park, Sage.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. Kasvatus, 22, 451 - 457.
- Hirvonen, A. 1994. Miksi ei rikosoikeus! Abolitionismi vaihtoehtona rankaisemiselle. Teoksessa A. Hirvonen (toim.) Kohti 2000-luvun rikosoikeutta. Helsingin yliopiston rikos- ja prosessioikeuden laitoksen julkaisuja A:8, 83-114.
- Hocker, J.L. 1991. Interpersonal conflict. 3. painos. Dubuque. WCB.
- Hoikkala, T. 1986. Katukulttuurin koodit. Teoksessa A. Mikkola, (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta: tutkijoiden puheenvuoroja. Kansalaiskasvatuksen keskus. Tutkimuksia 1/86, Helsinki, 16-36.
- Honko, I. & Pentikäinen, J. 1970. Kulttuuriantropologia. Porvoo: WSOY.
- Hurme, H. 1997. Perhe kehityksen kontekstina. Teoksessa P. Lyytinen M. Korhokangas, & H. Lyytinen, (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo, WSOY, 139-167.
- Hämäläinen, J. 1990. Sosiaalityö sosiaalipedagogisessa viitekehyksessä. Teoksessa Suomalainen sosiaalityö. Sosiaalipolitiikka 1990:2. Jyväskylä, Gummerus Kirjapaino Oy, 95-108.
- Hänninen, P. 1998. Koulu palaa – so what? Erityiskasvatus 2 (1998), 6-9.
- Hägglund, T.-B. (toim.) Nuoruusiän psykiatria, Helsinki: WSOY.
- Jahnukainen, M. 1995. Erityisopetus, koulu ja moderni nuoruus. Kasvatus 2, 180-184.
- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 182.
- Johansson, T. & Miegel, F.1992. Do the right thing. Lifestyle and identity in contemporary youth culture. Tukholma: Almqvist & Wiksell International.
- Jyrkämä, J.1986. Nuoret sivuraiteille? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta Teoksessa A. Mikkola, (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta: tutki-



- joiden puheenvuoroja. Kansalaiskasvatuksen keskus. Tutkimuksia 1/86, Helsinki, 37-58.
- Kirk, S, 1972. Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin.
- Kivirauma, J. 1996. Muukalaisena koulussa. Tarkkailuun siirrettyjen poikien koulukokemuksia. Teoksessa: Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita nro 63, 52-67.
- Koro, J. 1986. Käyttäytymishäiriöiset lapset. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 9.painos. Lastensuojelun keskusliitto. Jyväskylä: Gummerus, 392-399..
- Koro, J. 1991. Käyttäytymishäiriöiset lapset. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 10. painos. Jyväskylä, Gummerus, 453-473.
- Kuorelahti, M. 1997. Luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Sopeutumattomat oppilaat, vanhemmat, opettajat ja rehtorit arvioivat. Lisensiaattitutkimus. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kupersmidt, J.B., Buchele, K. S., Voegler, M. E.& Sedikides, C. 1996. Social self-discrepancy: A theory relating peer relations problems and school maladjustment. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) Social motivation. Understanding children's school adjustment. Cambridge University Press, 66-97.
- Kuusinen, J., Keskinen, E., Korhakangas, M., Kuusinen, K.-L. & Wahlström, R. 1991. Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma? : Oppilashuolto koulun systeemissä. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lerner, M. L. & Tubman, J. G. 1991. Development contextualism and the study of early adolescent development. Teoksessa R. Cohen & A. W. Siegel, Context and Development. New Jersey. LEA, 183-210.
- Lincoln, Y. G. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindeman, M., Harakka, T. & Keltikangas - Järvinen, L. 1997. Age and gender differences in adolescents' reactions to conflict situations: Aggression, prosociality, and withdrawal. Journal of Youth and Adolescence. June, 339-352.

- Lempiäinen, P. 1996. Koulupudokkaista koulukkaiksi. Tapaustutkimus Imatran ESY-projektista 1992 - 1994. Teoksessa: Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaisista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita nro 63, 137-156.
- Loeber, R. 1993, Antisocial behavior: more than changeable? *Journal of American Child and Adolescent Psychiatry*, 30 (3), 393-397.
- Matthies, A.-L. 1990. Arjen ja tieteen välissä. Teoksessa *Suomalainen sosiaalityö. Sosiaalipolitiikka 1990:2*. Jyväskylä, Gummerus Kirjapaino Oy, 25-40.
- Meacham, J.A. 1987. *Interpersonal Relations: Family, Peers; Friends. Contributions to Human Development* 18, Karger.
- McCord, J. & Tremblay, R. E. 1992. *Preventing antisocial behavior. interventions from birth through adolescence*. New York / London. The Guilford Press.
- Moberg, S. 1979. Leimautuminen erityispedagogiikassa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 39. Jyväskylän yliopisto.
- Moberg, S. (toim.) 1982. *Erilaiset oppilaat - johdatus erityisopetukseen*. Jyväskylä Gummerus Oy.
- Moberg, S. 1995. Impact of teachers' dogmatism and pessimistic stereotype on the effect of EMR-Class label on teachers' judgments in Finland. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 141-150.
- Naukkarinen, A. 1990. Systemisen ajattelun, organisaation kehittämisen ja työnhajauksen synteesi peruskoulun työrauhaongelmien ratkaisussa. *Kasvatus* 21 (4), 271-280.
- Niiniluoto, I. 1984. *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta*. Helsinki, Otava.
- Nilsson, C. 1984. *Vandalism in urban environments: an ecological study*. Lund, Sweden.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. Newbury Park: Sage publications.
- Peltonen, J. 1997. *Sosialisaatio ja kasvatus empiirisen tutkimuksen näkökulmasta*. Teoksessa P. Siljander.(toim.) *Kasvatus ja sosialisaatio*. Tampere, Tammer-Paino Oy.
- Pulkkinen, L. 1977. *Kotikasvatuksen psykologia*. Jyväskylä. Gummerus.

- Pulkkinen, L. 1988. Nuoret ja kotikasvatus. Helsinki. Otava.
- Pulli, E. 1992. Rikoskierre ehkäistävä jo vintiöiässä. Sosiaaliturva 13, 13-14.
- Reinert, H.R. & Huang, A. 1987. Children in conflict. 3. painos. University of Northern Colorado.
- Reynolds, D. J. 1976. Adjustment and maladjustment. Teoksessa J.F. Adams (toim.) Understanding adolescence. current developments in adolescent psychology 3. painos. Allyn and Bacon, 335-368.
- Roikonen, H. 1998. Perhekodit täyttyvät ongelmanuorista. Keskisuomalainen 30.1.1998.
- Ruoppila, I. 1982. Kehityopsykologinen tutkimus ja erityispedagogiikka. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto. Julkaisu 65, 43-64.
- Rönkä, A. 1995. Koulun ongelmaoppilas varhaisaikuisuudessa. Kasvatus 26 (2), 140-152.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Salo, O. 1995. Teema ja muunnelmia. Psykologian perustieto 1. Espoo. Salutonova Oy.
- Scheinin, P. m. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77.
- Silbereisen, R. K. & Noack, P. 1988. On the constructive role of problem behavior in adolescence. Teoksessa N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (toim.) Persons in context. Developmental processes. Cambridge University Press, 152-180.
- Sipilä, J. 1982. Nuorten poikkeava käyttäytyminen ja yhteisön rakenne. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia, A:1
- Strömmer, K. & Jahnukainen, M. 1996. Katsaus erityisopetuspalveluihin tutkielmatiedon valossa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindstöm, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila 2.painos. Opetushallitus 2/96, 334-351.
- Syrjälä L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) 1991. Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita.
- Takala, M. 1992 "Kouluallergia" - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitatis Tamperensis. Sarja A, vol 335.
- Tattum, D. P. 1986. Management of disruptive pupil behavior in schools. John Wiley & Sons.
- Tyson, S. & Jackson, T. 1992. The essence of organisational behaviour. Prentice Hall.
- Warr, P. 1990. The measurement of well-being and other aspects of mental health. Journal of occupational psychology 63, 193-210.
- Virkkunen, M. 1985. Nuorisorikollisuus. Teoksessa Hägglund, T.-B. (toim.) Nuoruusiän psykiatria. Helsinki: Tammi, 41-253.
- Wolcott, H. F. 1990. Writing up qualitative research. Sage.
- Virtanen, P. & Jakku-Sihvonen, R. 1996. Erityisopetuksen tila opettajien ilmaisemana. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saaremaa & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila 2.painos. Helsinki: Opetushallitus, 323-333.
- Vuorinen, Risto. 1997. Minän synty ja kehitys. Porvoo, WSOY.
- Ziehe, T. 1987. Ungdom och modernitet. Res publica 8, 283-295.
- Ziehe, T. 1989. Kulturanalyser. Stockholm: Symposion.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Vastapaino, Tampere.